

# Zeithandeln von Bachelorstudierenden im Kontext von organisationalen Anforderungen

Wie Studierende mit den organisationalen Zeitpolitiken der Hochschule umgehen. Eine methodenintegrierte Studie in den beiden Bachelorstudiengängen „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ und „Sozial- und Organisationspädagogik“

Dissertation von Kirsten König

im Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Gutachter:

Prof. Dr. Erwin Wagner, Universität Hildesheim

Prof. Dr. Michael Corsten, Universität Hildesheim

Tag der Disputation: 17.10.2013

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit entstand zwischen den Jahren 2009 und 2013. Es handelt sich um meine Dissertation an der Stiftung Universität Hildesheim im Fachbereich 1. Ich bekam die Gelegenheit, ab Sommer 2009 an dem Forschungsprojekt *ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien* mitzuarbeiten. Diese Zeit war sehr lehrreich für mich. Ich bekam die Möglichkeit, mich mit neuen Forschungsmethoden vertraut zu machen und eine eigene Fragestellung zu entwickeln, die ich in dieser Dissertationsschrift bearbeiten konnte. Hierbei war mein Doktorvater Prof. Dr. Erwin Wagner ein steter Begleiter, der mich zu vielen Diskussionen anregte, mir kritische Fragen stellte und mich ermutigte, diese Arbeit zu schreiben. Hierfür danke ich ihm sehr. Die Zeit der Promotion hat einen großen Teil meiner persönlichen Entwicklung geprägt. Ich möchte sie nicht missen. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Michael Corsten, der meine weitere wissenschaftliche Betreuung übernahm. Beide haben mich in Kolloquien mit anderen Promovierenden zusammengebracht. Der Austausch in diesem Rahmen war sehr bereichernd für mich. Daher möchte ich mich an dieser Stelle auch bei allen Doktoranden für den kollegialen Austausch bedanken.

Ich bedanke mich herzlich bei meinen Freunden und Kollegen. In diesen vier Jahren haben sie mich sehr unterstützt. Dabei möchte ich besonders Isabelle Köhler, Dennis Holzberg, Kai Wedig, André Epp, Alexandra Stadelmann, Martin Schmidt und Sara Dusanic für die Zeiten der Diskussionen und insbesondere ihre Geduld danken.

Bei der Transkription der Interviews haben mich Monika Winkler und Viktoria Weihmann unterstützt. Hierfür danke ich ihnen sehr.

Meinen Eltern danke ich für ihre Unterstützung und ihren Rat während dieser Zeit.

## **Inhalt**

Vorwort .....	2
1. Einleitung .....	5
1.1    Aufbau der Arbeit .....	6
1.2    Begriffsverständnis .....	8
2. Zeitwahrnehmung und Zeithandeln allgemein .....	10
2.1    Was ist Zeit? .....	10
2.2    Zeiterleben .....	11
2.3    Zeithandeln .....	18
2.4    Zeithandeln im organisationalen Kontext .....	19
2.5    Zeitdiagnosen Studierender .....	23
2.6    Zeiterleben Studierender .....	29
2.7    Zeithandeln Studierender .....	32
2.8    Organisationale Bedingungen studentischen Zeithandelns .....	37
2.9    Resümee .....	41
3. Ein Bachelorabschluss für die Halfertigen und der Master für die Fix-und-Fertigen (Claus Kleber) .....	43
3.1    Der Bologna-Prozess .....	43
3.2    Bilanzierung des Bologna-Prozesses und die häufigste Kritik .....	50
3.3    Studierbarkeit .....	52
3.4    Studentische Workload .....	58
3.5    Resümee .....	62
4. Die Organisation der Universitäten .....	64
4.1    Universitäten als Expertenorganisation .....	66
4.2    Universitäten als soziale Systeme .....	67
4.3    Universitäten als lose gekoppelte Systeme .....	69
4.4    Die Aufgabe und Herausforderung der Universität .....	71
4.5    Universitäten als Ort der Sozialisation .....	73
4.6    Universitäten als strukturgebende Organisationen .....	77
4.7    Resümee .....	82
5. Die Stiftung Universität Hildesheim .....	85
5.1    Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis .....	88
5.2    Sozial- und Organisationspädagogik .....	91
6. Methodik der Arbeit .....	96

6.1	Die Grounded Theory Method (GTM) .....	97
6.2	Das Vorgehen bei der Grounded Theory.....	98
6.3	Interview-Erhebung.....	101
6.4	Annäherung an das Interview-Material .....	101
6.5	Grundsätzliche Überlegungen.....	102
6.6	Hypothesen und Überlegungen bei der Interview-Durchführung .....	102
6.7	Konkrete Anwendung der Methode .....	104
6.8	Darstellung des Materials.....	104
6.9	Interview-Setting .....	105
7.	Empirische Befunde.....	106
7.1	Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis .....	106
7.2	Zeithandeln in dem Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis .... .....	112
7.3	Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen im Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik .....	119
7.4	Zeithandeln in dem Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik .....	123
7.5	Typenbildung: Methodische Bearbeitung des Materials beider Studiengänge .....	127
7.6	Typenbildung im Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik.....	128
7.7	Folgerungen für den Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik.....	148
7.8	Typenbildung im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis .	152
7.9	Folgerungen für den Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis .. .....	171
8.	Abschließende Betrachtung .....	176
8.1	Reflexion der Erhebung .....	176
8.2	Zusammenfassung.....	180
8.3	Einbindung der Studienergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs.....	184
8.4	Ausblick.....	192
	Literatur .....	196
	Abbildungsverzeichnis.....	212
	Tabellenverzeichnis .....	213
	ANHANG .....	214

## 1. Einleitung

„Ein Bachelorabschluss für die Halbfertigen und den Master für die Fix-und-Fertigen.“ So formulierte es Claus Kleber, als er am 17.11.2009 im *heute Journal* über die studentischen Proteste im Wintersemester 2009/2010 berichtete. Das Studieren sei unter den neuen Studienstrukturen, die mit dem Bologna-Prozess eingeführt wurden, nicht mehr studierbar. Der zeitliche Aufwand sei insbesondere durch die hiermit etablierten Workload-Vorgaben stark angestiegen. Das Studium würde somit so viel Zeit kosten, dass es zu einer Belastung erwachse. Darüber hinaus hätte man mit der Transformation von Diplom-, Magister- und Examensstudiengängen in Bachelor- und Masterstrukturen „alten Wein in neue Schläuche“ gegossen. Die Kritik beinhaltet dabei die These, dass die alten Studiengänge inhaltlich komplett in die neue straffere Studienorganisation gepresst würden und somit eine starke zeitliche Verdichtung resultiere. Diese häufig publizierte Kritik führte mich zu der Fragestellung, wie sich Studierende unter diesen Bedingungen in ihrem Studium zeitlich orientieren und organisieren.

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt *ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc- Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien* wurde vor dem Hintergrund dieser Studiensituation initiiert. Ziel war es, die zeitliche Belastung von Bachelorstudierenden zu erheben. Zu diesem Zweck wurde ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt. Studierende an mehreren Hochschulstandorten haben täglich vor dem Schlafengehen in einem Online-Zeiterfassungsbogen angegeben, mit welchen Tätigkeiten sie ihren Tag verbrachten. Zu den Probanden dieser Studie gehörten unter anderem Studierende der Stiftung Universität Hildesheim in den Bachelorstudiengängen „Sozial- und Organisationspädagogik“ und „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“.<sup>1</sup> Neben den Zeitbudgetdaten, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes generiert wurden, hatte ich die Gelegenheit, mit den an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden Interviews durchzuführen. Somit konnte ich meiner Forschungsfrage sowohl auf einer quantitativen als auch auf einer qualitativen Ebene nachgehen.

Das Forschungsprojekt ZEITLast fokussierte im Wesentlichen die studentische Workload. An dem Verbundstandort an der Technischen Universität Ilmenau wurden neben der reinen Workloaderhebung auch Modifikationen im Curriculum hin zu einer Blockstruktur vorgenommen. Ein Ergebnis dieser Modifikation war eine Zunahme der Workload. Diese Beobachtung legte den Zusammenhang von organisationalen Strukturen und studentischem Zeithandeln nahe. Auf den Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und Zeitpolitiken und dem zeitlichen Handeln ihrer Akteure weisen verschiedene Studien hin. Eine der bekanntesten Untersuchungen ist die Studie von Marie Jahoda et al.

---

<sup>1</sup> Andere Studiengänge waren beispielsweise „Mechatronik“, „Medientechnologie“ und „Ingenieurinformatik“ an der Technischen Universität Ilmenau und „Erziehungswissenschaft“ an der Johannes Gutenberg Universität Mainz.

(1933) „Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch“. Jahoda et al. dokumentierten hier, wie Menschen die Fähigkeit, ihre Zeit sinnvoll zu nutzen, verloren geht, wenn der strukturierte Arbeitsalltag abhandenkommt. Der Besuch von kostenfreien Bibliotheken, das Engagement in Vereinen, aber auch die Schrittgeschwindigkeit nehme ab. Somit könne Zeit zu einem tragischen Geschenk werden. Weitere Studien hinsichtlich der zeitlichen Orientierung von Arbeitnehmern finden sich bei Brose et al. (1993), bei Schöneck (2009) oder auch bei Gerding (2009). Hierbei konzentrieren sich diese Untersuchungen im Wesentlichen auf eine Bildung von Typen hinsichtlich ihrer Zeitverwendung.

Im Speziellen finden sich viele Aufsätze und Studien, die sich dem Thema Studieren widmen. Die Herangehensweisen und Fokussierungen sind hierbei heterogen. Führend in diesem Bereich sind die HIS GmbH<sup>2</sup>, die AG Hochschulforschung in Konstanz, das Institut für Hochschulforschung in Halle-Wittenberg oder INCHER in Kassel sowie viele einzelne Autoren. Ihre Ausführungen basieren in der Regel auf eigener Forschung und liefern viele überwiegend quantitativ erhobene Daten. Einige von ihnen münden in einer Diagnose der derzeitigen Studierendengeneration und benennen sie als „Egotaktiker“, „strategische Studierende“ oder „Perfektionierer“. Einige Autoren gehen so weit, dass sie studentisches Verhalten mittels des Rational-Choice-Ansatzes erklären. Bestätigung finden sie beispielsweise durch Dan Ariely (2010), einem amerikanischen Verhaltensforscher. Er postuliert: „So we learned that people cheat when they have a chance to do so, but they don’t cheat as much as they could“ (Ariely 2010, S. 289).

Studien, die gezielt ihre Aufmerksamkeit auf die zeitliche Orientierung von Studierenden richten, sind weniger populär. Einblicke hierzu liefern Schöneck (2004), Lüdtke (2001; 2004) und Dollase (2000). Zeitverwendung und zeitliche Präferenzen von Studierenden stehen hier im Fokus.

Diese Arbeit stellt einen Zusammenhang zwischen den Strukturen, die Studierende in ihrem Studium vorfinden, und ihrem Zeithandeln her.

## **1.1 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit umfasst insgesamt acht Kapitel. Den inhaltlichen Einstieg in die Thematik stellt das zweite Kapitel dar. Zeitwahrnehmung steht in diesen Ausführungen im Mittelpunkt. Dabei wird zunächst das kulturelle Zeitverständnis betrachtet. Hieran schließt eine Erörterung der Zeitwahrnehmung und des Zeithandelns Studierender an. Das Kapitel beinhaltet im Weiteren den Verweis auf den Zusammenhang von organisationalen Strukturen und dem Zeithandeln organisationaler Akteure.

Im dritten Kapitel wird der Problemaufriss der Arbeit skizziert. Hierin werden die Anfänge des Bologna-Prozesses beschrieben und die mit der Umsetzung der Vorgaben der Bologna-Erklärung verbun-

---

<sup>2</sup> Seit 2013 umbenannt in „Deutsches Zentrum für Hochschulforschung“

denen Kritiken nachgezogen. Hierbei werden insbesondere die thematischen Schwerpunkte auf die Diskussion über die Studierbarkeit und die studentische Workload gelegt. Sind Studierende so stark durch ihr Studium eingespannt, dass sie wenig Zeit für Privates finden und dem Erschöpfungszustand nahe sind? Wenn dem so ist, wie gehen sie mit diesen organisationalen Anforderungen um? Darüber hinaus schließt sich die Fragestellung an, wie Studierende ihr Zeithandeln ausrichten, wenn die organisationalen Anforderungen nicht so stringent sind, wie dies häufig vorgegeben wird?

Um sich diesen Fragestellungen zu nähern, wird im vierten Kapitel zunächst die Organisation der Universität beleuchtet. Zu diesem Zweck werden Beschreibungen und Konzepte hinsichtlich der Organisation der Universität zusammengetragen. Hierin finden sich unter anderem Betrachtungsweisen wie die der Expertenorganisation wieder. Andere Umschreibungen bezeichnen diese Organisation als soziales System (Luhmann 2006) oder als lose gekoppeltes System (Weick 1976). Für Studierende ist die Universität jedoch im Wesentlichen ein Ort der Sozialisation und vor allem eine Struktur gebende Organisation, die einen Orientierungsrahmen vorgibt. Im fünften Kapitel befindet sich die spezielle Beschreibung ausgewählter organisationaler Strukturen an der Stiftung Universität Hildesheim. Diese ist zunächst fachbereichsübergreifend dargestellt und wird dann am Beispiel der Organisation in den beiden Bachelorstudiengängen „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ und „Sozial- und Organisationspädagogik“ spezialisiert. Dies ist die grundlegende Voraussetzung, um die Besonderheiten in den beiden Studiengängen nachvollziehen zu können.

Wie das zeitliche Handeln der Studierenden ausgerichtet wird, wird im siebten Kapitel empirisch hergeleitet. Dabei stehen die Modellierung eines Handlungsmodells und die Begründung von Studententypen im Vordergrund. Im sechsten Kapitel wird die methodische Herangehensweise zur Untersuchung des studentischen Zeithandelns beschrieben. Hierbei werden quantitative Zeitbudgetdaten mit Interviewdaten zusammengebracht. Im ersten Schritt dieser Studie wurden Zeitbudgetdaten über einen Zeitraum von zehn Monaten erhoben. Im zweiten Schritt wurden nach ungefähr fünf Monaten in diesem Zeitfenster Interviews mit einer Auswahl von Studierenden durchgeführt. Die Interviews dienen dazu, ein allgemeines Handlungsmodell abzuleiten. Im dritten Schritt dieser Arbeit werden Zeitbudgetdaten mit Interviewdaten kombiniert, um im Spezielleren eine Typenbildung von Studierenden zu konstruieren, die das zeitliche Handeln der Studierenden in Verbindung mit ihrer Zeitwahrnehmung in beiden Studiengängen beschreibt.

Im achten Kapitel werden die empirischen Befunde reflektiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden. Hierbei liegt der Fokus sowohl auf der Zeitwahrnehmung als auch dem Zeithandeln. Darüber hinaus findet sich ein Ausblick dahin gehend, welche Relevanz den Untersuchungsergebnissen im Kontext eines gelingenden Hochschulstudiums zukommt und welche Hinweise hieraus für die Gestaltung von Curricula gewonnen werden können.

## **1.2 Begriffsverständnis**

Zur Gewährleistung einer geschlechtsneutralen Formulierung verwende ich stets Begriffe, die die Tätigkeit beinhalten. Entsprechend verwende ich den Begriff „Studierende“ anstelle von „Student“, oder „Dozierende“ anstelle von „Dozent“. Bei wörtlichen Zitaten bleibt die ursprüngliche Begriffsverwendung unberührt. Ziel ist es, dass sich alle Geschlechter angesprochen fühlen und Ungleichheit somit vermieden wird.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden des Öfteren die Begriffe Zeithandeln und Zeitpolitik verwendet. Der Begriff Zeithandeln wird dabei als Begriff verstanden, der dafür steht, wie sich insbesondere Studierende zeitlich orientieren und mit ihrer Zeit umgehen. Dabei sind sowohl die Zeitverwendung im Kontext der organisational bestimmten Zeiten des Studiums als auch die privat verwendete Zeit mitgemeint.

Der Begriff Zeitpolitik setzt an der organisationalen Ebene an. Er umfasst das organisationale Regelwerk hinsichtlich der zeitlichen Vorgaben für die Organisationsmitglieder. Hierzu gehören formale Zeitstrukturen, wie die Semesterzeiten oder Prüfungszeiträume, sowie die informellen Zeitstrukturen. Informelle Zeitstrukturen liegen dann vor, wenn die formalen zeitlichen Regelungen keine Anwendung finden. Beispielsweise wenn es für Studierende legitim wird, eine Lehrveranstaltung ausfallen zu lassen, oder wenn sie mit ihren Lehrenden in Absprache eine Verlängerung des Abgabetermins einer schriftlichen Arbeit verhandeln.

Im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ gibt es eine Einrichtung, die sich Moderationswerkstatt nennt. Sie basiert auf einem Multiplikatoren-Prinzip: Studierende höherer Semester bilden hier Studierende in der Studieneingangsphase in den Bereichen Moderation, Präsentation und Zeit- und Selbstmanagement aus. Beide Gruppen können sich diese Lehrveranstaltungen für das Studium anrechnen lassen.

In den Kodings im Interview-Material taucht die Kategorie der *brauchbaren Illegalität* auf. Das Konzept basiert auf Luhmann (1976) und wird im Verlauf der Arbeit dargelegt. Um dem Leser vorab eine Vorstellung davon zu geben, lässt sich in kurzen Worten zusammenfassen, dass es sich hierbei um ein Begriffsverständnis handelt, welches ein regelabweichendes Verhalten umschreibt, dass zugunsten einer Organisation beziehungsweise der Organisationsmitglieder praktiziert wird. Äquivalent hierzu wird auch oft die Umschreibung „Regelabweichendes Verhalten“ verwendet.

Die Auseinandersetzung zwischen Studierenden und Lehrenden wird im Sinn Bourdieus an einigen Stellen als Spiel deklariert. Bourdieu betrachtet dabei die Welt der Universität als ein Feld, auf dem Regeln für die Mitspieler gelten. Diese Regeln gilt es, von den Spielern ernst zu nehmen: „Wenn die universitäre Welt in mehr als einer Hinsicht an eine Spielwelt erinnert, ein Feld, auf dem die Regeln



nur für jene gelten, die bereit sind mitzuspielen, räumlich und zeitlich begrenzt, den Gesetzen der realen Welt mit ihren Einflüssen enthoben, dann deshalb, weil sich, mehr als bei jedem anderen Spiel, die Mitspieler versucht oder gezwungen sehen, das Spiel ernst zu nehmen, ihr eigenes Sein für den Spieleinsatz halten“ (Bourdieu; Passeron 2007, S. 63 f.). Entsprechend kann die Universität als Raum deklariert werden, in dem es bestimmte Regeln gibt, deren Einhaltung notwendig ist, um weiterhin Mitglied der Universität zu sein. Dieses Spielfeld lässt jedoch auch den Raum, geltende Regeln zu hinterfragen. Auf dem Spielfeld begegnen sich Lehrende und Studierende.

## **2. Zeitwahrnehmung und Zeithandeln allgemein**

Esposito betont in Anlehnung an Luhmann (1980, S. 270), dass sich mit der Zeit alles wandle. Entsprechend könnten Menschen nur Stabilität in der Veränderung finden und diese würde sich in der Gegenwart ereignen. Die Gegenwart sei die reale Zeit, sie vergehe augenblicklich und weiche einer neuen Gegenwart, die anders sein werde (vgl. Esposito 2004, S. 109). Dieses Zitat verdeutlicht, dass es sich hierbei um eine menschliche Auffassung hinsichtlich der Zeitwahrnehmung handelt. Zeit sei demnach nur in der Gegenwart relevant. Dies spiegelt ein lineares Zeitverständnis unseres Kulturkreises wider. Dass dies variieren kann, wird im Nachfolgenden dargelegt.

Um die Heterogenität, die mit dem Zeitbegriff und dessen Bedeutung einhergeht, abbilden zu können, gilt es, zunächst ein gewisses Grundverständnis des Gegenstands Zeit zu haben. Hierfür werden an dieser Stelle verschiedene Autoren zitiert, die sich mit dem Konstrukt Zeit auseinander gesetzt haben. Hier werden im Folgenden Diskurse zu den Konzepten von Zeiterleben und Zeithandeln dargestellt und auf den Kontext von Handeln in Organisationen angewendet.

### **2.1 Was ist Zeit?**

Das Phänomen der Zeit wird von unterschiedlichen Professionen untersucht und charakterisiert. Zeit ist relevant für die Mathematik, die Physik, die Astronomie, die Biologie, die Philosophie, die Psychologie, die Geschichte. Diese Aufzählung lässt sich entsprechend fortführen. Die nachfolgende Darstellung fokussiert eine Betrachtung, die das Subjekt und die Gesellschaft inhärent hat.

Lenz betont, dass Zeit den Rhythmus des Lebens bestimmt. Hierbei gilt, dass jedes Subjekt nur in Raum und Zeit existieren kann (vgl. Lenz 2005, S. 12). Lenz macht darauf aufmerksam, dass Zeit „als natürliche Ordnungsstruktur zur Reihung von Vorgängen angesehen“ werde (vgl. Lenz 2005, S. 12). Entsprechend erfülle Zeit eine Ordnungsfunktion, der sich der Mensch unterwerfe. Somit ist Zeit auch die allgemeinste Form, „in der sich alles Geschehen aneinander reiht“ (ebenda, S. 12). Menschen teilen den Ablauf der Zeit in die Reihung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein. Ein Mensch ist grundsätzlich in der Lage, seine Vergangenheit zu kennen und aus ihr zu lernen. Die Vergangenheit ist geprägt von Erfolgen und von Misserfolgen, Täuschungen und Enttäuschungen. Dieser Tatsache folgend verweist Lenz darauf, dass sowohl der einzelne Mensch als auch das kollektive Gedächtnis der Gesellschaft dazu in der Lage seien, gewisse Teile der Vergangenheit zu vergessen. Die Zukunft sei den Menschen in der Regel unbekannt. Gleichfalls würden sich Menschen mit der Zukunft auseinander setzen und sie erahnen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Folgen des Handelns in der Zukunft sichtbar würden. Menschen würden daher die Zukunft erhoffen oder fürchten. Es stünden auch Theorien über die Zeit im Raum, die die Existenz von der Vergangenheit und Zukunft leugneten und behaupteten, dass Zeit nur in der seelischen Gegenwart des Menschen existiere (vgl. Lenz 2005, S. 19). Auch hierin wird deutlich, dass das Konstrukt, welches wir unter Benennung des

Begriffs Zeit assoziieren, sowohl subjektiv als auch kollektiv geprägt ist. Payk erklärt hierzu: „Auffassungen und Definitionen von ‚Zeit‘ sind eher Ausdruck von Weltanschauung und Kulturform als klärende Begriffe. Dies liegt nicht an semantischen Unzulänglichkeiten, sondern daran, daß [sic!] es ‚die Zeit‘ nicht gibt. Es existieren vielmehr vielfältige, höchst subjektive Formen der Zeitvorstellung und des Zeiterlebens, die leicht deformierbar und verletzlich sind. Die apparative Zeitmessung täuscht nur Exaktheit vor; letztlich hat jeder Punkt im All seine Eigenzeit, die sich in nichts auflöst, wenn jener verschwindet“ (Payk 1989, S. 69). Ähnliche Definitionen finden sich auch bei Geißler und anderen: „Zeit ist nichts Gegenständliches, nichts zum Anfassen. Zeit drückt ein Verhältnis aus, mit dem sich Subjekte auf individuelle, natürliche und soziale Realitäten beziehen. In den meisten Fällen ist dieses Verhältnis vom Handeln menschlicher Subjekte bestimmt“ (Geißler 1997, S. 20). Im Weiteren folgert er: „Zeit ist nicht ein Konstrukt oder ein Prinzip zur Konstruktion von individueller und sozialer Wirklichkeit, das gleichgewichtig mit anderen Organisationsprinzipien ist. Zeit ist grundlegender, universeller als jedes andere Prinzip. Wo und auf welcher speziellen Art und Weise immer etwas erlebt, erfahren wird, immer wird es in der Zeit erlebt und erfahren. Zeit ist immer Grundbedingung jeder Erfahrung“ (Geißler 1997, S. 21).

Die Definitionen und Sichtweisen auf die Zeithematik sind vielfältig und vielzählig. Payk resümiert: „Je mehr wir uns mit der Zeit beschäftigen, desto deutlicher wird, daß [sic!] es keine allseits befriedigende Definition des Zeitbegriffs gibt; es läßt [sic!] sich nicht einmal beantworten was ‚Zeit‘ sei: eher notwendige Abszisse unseres Lebens oder nur Ausdruck einer bestimmten Denk- und Erlebnisweise oder gar als verzerrte Reflexion von Veränderungen bloße Täuschungen“ (Payk 1989, S. 77)? Aus diesem Zitat deutet sich gleichfalls ein philosophischer Diskurs zur Thematik an. Um den Bogen wieder zu den Sozialwissenschaften zu schlagen, bietet sich die Perspektive an, Zeit als Ordnungsprinzip zu verstehen. Nach diesem richtet der Einzelne sein Leben aus. Diese sind gleichfalls gesellschaftlich und kulturell verankert (vgl. Hitzler 1994, S. 214).

## **2.2 Zeiterleben**

Die Art und Weise, wie Zeit gedacht wird, hängt auch von unserem Kulturkreis ab. In Bezug auf den Ägyptologen Jan Assmann (1989) betont Lenz, dass Zeit in unserem Kulturkreis als ein gerichteter Fluss verstanden werde. Ewigkeit würde hier Stillstand bedeuten. In Indien werde Zeit als eine Bindung in Zyklen gedacht. Das weltliche Dasein ist demnach durch Wiederkehr geprägt (vgl. Lenz 2005, S. 18). Im Babylonischen Reich hingegen besteht ein fixer Zeitpunkt, zu dem hin die Jahre gezählt werden. Dieser ist in der Regel ein positiver. Im Fokus der Neuzeit wandelte sich diese positive Anschauung. Es waren gerade die Philosophen, die sich zu einer offenen Zukunft hinwandten. Eine offene Zukunft zu denken, bedeutete gleichzeitig, eine ungesicherte Zukunft vor Augen zu haben. Diese Vorstellung kann auch erhebliche psychische Belastungen zur Folge haben. Hieraus ergibt sich, dass

das Leben ein einmaliger Weg ist, der mit dem Tod endgültig ausgelöscht wird (vgl. Schmied 1989, S. 124 f.). Liegt hingegen ein zyklisches Zeitverständnis zugrunde, kann dies dem Einzelnen verhelfen, Vertrauen in die Zukunft zu entwickeln. Dieses wird beispielsweise in Vorstellungen von Reinkarnationen deutlich. Somit wird die Gegenwart nur zu einer Episode „in einem langen Zug von Reinkarnationen“ (Schmied 1989, S. 127). Die Vorstellungen über Zeit können klassifiziert werden in: zyklisches und lineares Zeitbewusstsein. Hierbei wird das lineare Zeitbewusstsein noch unterteilt nach dem Blick auf die Zukunft. Die offen als auch geschlossen sein kann. Diese Vorstellungen können um ein okkasionales Zeitbewusstsein ergänzt werden. Dieses umfasst eine Erweiterung der Gegenwart um gestern und morgen (vgl. Rammstedt 1975; Yavuzcan 2005, S. 125 f.). Für den Kontext dieser Arbeit scheint die Folgerung von Wendorff stimmig zu sein. Er postuliert, dass als Grundvoraussetzung für den bewussten Umgang mit Zeit das Gefühl für die Zukunft bedeutsam ist: „Wer sich zutraut, sein Leben selbst zu bestimmen, zu verändern und zu verbessern, braucht ein lebhaftes Zukunftsgefühl“ (Wendorff 1993, S. 19). Hieraus lässt sich folgern, dass das lebhafte Zukunftsgefühl zielgebend für die Gegenwartsgestaltung ist.

Über ein Zeitbewusstsein zu verfügen, ist maßgeblich für die eigene Sinngebung des Lebens. Auch Menschen, die über kein Zeitbewusstsein (mehr) verfügen, müssen für sich selbst einen Sinn bestimmen. Dieser beruht oftmals auf der Erhaltung von Bekanntem. Insbesondere im Kontext der Betrachtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lässt sich ein Zusammenhang zum Zeiterleben und Zeithandeln ausmachen. Auch bei der Vergegenwärtigung davon, dass die Gegenwart diejenige Zeitform ist, die stets präsent ist und entsprechend die Zukunft und die Vergangenheit die Zeitformen darstellen, die unser Handeln in der Gegenwart beeinflussen, ist in diesem Rahmen auch stets die emotionale Komponente von Bedeutung. Dörner nennt dies „Momentanextrapolation“. Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Tatsache, dass „[bei] der Prognose künftiger Zustände [...] diejenigen Aspekte der Gegenwart die zentrale Rolle [spielen], die augenblicklich sehr ärgern, bestürzen oder erfreuen“ (Dörner 2007, S. 159). Hinzu kommt noch eine weitere Komponente, die auf die Wahrnehmung von Zeit wirkt. Es ist die Form, in der die Gesellschaft mit Zeit umgeht bzw. welche Attribute ihrer Nutzung gesellschaftlich zugeschrieben werden. Hartmut Rosa formuliert es folgendermaßen: „Dass Zeit Geld ist, weiß jeder. Ebenso wie Geld ist sie immer knapp, gleichgültig wie viel man hat, und genau wie Geld kann man Zeit verlieren, investieren, verschwenden, sparen, einteilen und so weiter und so fort“ (Rosa 2004, S. 19). Hierbei verweist Rosa im Weiteren darauf, dass Geld und Zeit miteinander aufzuwiegen bzw. in der Lage seien, sich zu konvertieren. Dies veranschaulicht er an dem Beispiel, dass jemand, der knapp an Geld sei, Zeit investieren könne, um diesen Zustand zu ändern, indem er eine Tätigkeit aufnehme, für deren Ausübung ein monetärer Ausgleich gewährt werde. Umgekehrt könnten Menschen, die über wenig Zeit verfügten, Geld investieren, um für sich Zeitgewinne zu realisieren. Diese Person könne anstehende Aufgaben an andere Personen abgeben, wie

beispielsweise einen Gärtner für die Gartenarbeit einzustellen. Dennoch hakt dieser Vergleich, wenn man davon ausgeht, dass man Geld anlegen kann, um es zu vermehren. Zeit hingegen ist begrenzt. Gerade im Hinblick darauf, dass Zeit ein knappes Gut darstellt, treten Rosa zufolge viele Paradoxien im Umgang mit Zeit auf. Denn letztlich erscheint die Person reich an Zeit, die diese offensichtlich verschwendet. Demgegenüber steht ein weiteres Phänomen, das in der Soziologie als bereits erwiesen gilt. „Je mehr Dinge eine Person bereits tut, umso wahrscheinlicher ist es, dass sie die Zeit finden wird, eine weitere Tätigkeit an- oder aufzunehmen“ (ebenda, S. 19).

In unserer Gesellschaft erwächst gleichfalls das Gefühl, das alles immer schneller zu werden scheint. Hartmut Rosa beschreibt zunächst, dass sich in verschiedenen Gesellschaftsbereichen sehr heterogene Beschleunigungsphänomene beobachten lassen. Er verweist hierbei exemplarisch auf Geschwindigkeitsrekorde im Sport, steigende Rechengeschwindigkeit von Computerprogrammen, kürzere Essens- und Schlafenszeiten und eine Zunahme von Wohnorts- und Intimpartnerwechseln (vgl. Rosa 2005, S. 112). Rosa unterscheidet im Wesentlichen zwei Formen von Beschleunigung. Die erste Form der Beschleunigung sei die technische. Hierunter würden Leistungssteigerungen im Transport, von Computerprogrammen oder von Sportlern verstanden. Mit dieser Form der Beschleunigung setzen sich auch Hörning et al. auseinander. Sie betonen, dass die Zeitwahrnehmung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung zu sehen sei. Hierbei verweisen sie explizit auf die neuen Kommunikationstechnologien, die uns dabei verhelfen, schnell mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und Informationen auszutauschen. Dies führe dazu, dass wir in einer kurzen Zeit mit vielen Dingen konfrontiert werden. Technik insgesamt ver helfe dabei, mehrere Dinge in einer kürzeren Zeitspanne zu erledigen. Dies werde auch als angezogenes Lebenstempo umschrieben. Dieses Lebenstempo und der zunehmende Zeitdruck „führen dazu, daß [sic!] die Zeitpraktiken nicht reflektiert werden, eher mit einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit ablaufen“ (Hörning et al. 1997, S. 59).

Die zweite Form von Beschleunigung ist die, die sich aus den gesteigerten sozialen Veränderungsraten ergibt. Hierzu zählen Wechsel von Parteipräferenzen, Berufen, Familienstrukturen oder Kunststilen pro Zeiteinheit. Rosa führt im Weiteren an, dass mit diesen Szenarien noch nicht alle Phänomene der Beschleunigung abgedeckt seien. Dies veranschaulicht er daran, dass zunehmend mehr Formen von Verkürzung oder auch Verdichtung von Handlungsepisoden zum „Zeitsparen“ wirksam würden. Elemente, die hierfür sprechen, seien: Fast Food, Speed-Dating oder Multitasking. Hieraus resultiere Rosa zufolge ein Paradoxon. „Dass Zeit knapp wird, ist angesichts der vielfältigen technologischen Beschleunigungen vielmehr ein an sich erklärungsbedürftiges Paradoxon. Es kann deshalb kein Zweifel daran bestehen, dass die mit der Verknappung der Zeitressourcen und der daraus resultierenden >Zeitnot< verknüpfte Erhöhung des Tempos des Lebens durch Steigerung der Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit eine eigenständige dritte Kategorie der sozialen Beschleunigung in der modernen Gesellschaft darstellt“ (ebenda, S. 114). Den Zusammenhang zwischen diesen Be-

schleunigungskategorien erklärt Rosa wie folgt: „Die Erhöhung des Tempos des Lebens, die Zeitknappheit der Moderne, entsteht nicht weil, sondern obwohl auf nahezu allen Gebieten des sozialen Lebens enorme Zeitgewinne durch Beschleunigung verzeichnet werden. Aus dieser Einsicht ergibt sich die Erkenntnis, dass die Beschleunigung des Lebenstempos bzw. die Verknappung der Zeit die Folge einer von den Prozessen technischer Beschleunigung logisch unabhängigen Mengensteigerung sein muss“ (ebenda, S. 117 f.). Er erklärt dies daran, dass wir nun in kürzerer Zeit in der Lage seien, mehr und schneller zu produzieren. Gleiches gelte auch für die Kommunikation. Dass es möglich sei, in einer bestimmten Zeit mehr zu kommunizieren oder zu produzieren, bezeichnet er als Wachstumsrate. Durch die technische Beschleunigung (auch Beschleunigungsrate genannt), die diese Wachstumsrate ermögliche, beschleunige sich das Lebenstempo. „Je stärker die Beschleunigungsraten hinter den Wachstumsraten zurückbleiben, desto größer wird die Zeitnot; je mehr die Ersteren die Letzteren dagegen übersteigen, umso mehr Zeitressourcen werden freigesetzt, d. h. umso weniger wird Zeit knapp. Sind beide Steigerungsraten identisch, so ändert sich das Tempo des Lebens bzw. die Knappheit (oder der Überfluss) an Zeit nicht – gleichgültig wie hoch oder niedrig die technischen Beschleunigungsraten sein mögen“ (ebenda, S. 119). Es sind im Wesentlichen technische Prozesse im Bereich der Kommunikation, der Produktion oder auch im Bereich Transport, die sich beschleunigt haben. Diese Entwicklungen haben Zeitgewinne mit sich gebracht. Gleichzeitig erwächst das Phänomen, dass Menschen versuchen, ihr Lebenstempo zu beschleunigen, da die individuellen Zeitvorräte knapper werden. Es wird somit deutlich, dass wir durch Technik Zeit sparen, die wir dann trotzdem nicht haben und gerade durch diese Entwicklung zu verlieren scheinen. Wir schaffen mehr in weniger Zeit; die vielen Eindrücke, die wir in diesem Zeitfenster sammeln, führen dazu, dass die Zeit schnell vergeht. Im Gegenzug machen wir die Beobachtung, dass längere Wartephase dazu führen, dass die Zeit gar nicht vergeht. Die Psychologie nennt dieses Phänomen „das subjektive Zeitparadoxon“. Es wird wie folgt definiert: „Ist eine erfahrene Zeit kurz(-weilig), wird die Zeit der Erinnerung lang, ist sie dagegen langweilig, schrumpft die Erinnerungszeit“ (ebenda, S. 24). Rosa verweist in diesem Zusammenhang des Zeiterlebens auf ein weiteres Phänomen, das er „Fernsehparadoxon“ nennt. Hinter diesem Begriff steht die Beobachtung, dass eine Person, die sich nur kurz vor den Fernseher setzen möchte, erstaunt feststellt, dass bereits zwei Stunden vergangen seien. Es wird beschrieben, dass die Energie, die zum Drücken des Ausschaltknopfes notwendig sei, viel höher sei als die Energie, die dafür aufgewendet werde, in der Werbepause durch das Programm zu >zappen<. Mit dem Ausschalten des Programms wird dann deutlich, dass die Erinnerungszeit an dieses Programm schnell auf Null sinkt. Hieraus ergibt sich ein „Kurz-kurz-Muster“: „kurze Erfahrungszeit und kurze Erinnerungszeit“ (Rosa 2004, S. 24). Diese Erfahrung tritt jedoch auch bei anderen Aktivitäten auf, wie beispielsweise dem Computerspiel. Es dauert oft sehr lange, bis das Programm ordentlich beendet wurde. Rosa charakterisiert die folgenden Paradoxien der Zeiterfahrung:

	Zeit der Erfahrung	Zeit der Erinnerung	Beispiel
<b>Subjektive Zeitparadoxon</b>	Kurz	Lang	Urlaubsreise
	Lang	Kurz	Wartezimmer
<b>Fernseh- Paradoxon</b>	Kurz	Kurz	TV-Krimi
	Lang	Lang	Ausschaltmoment

**Tabelle 1: Paradoxien der Zeiterfahrung (in Anlehnung an Rosa 2004, S. 25)**

Rosa erklärt sich das Fernsehparadoxon so, dass Aktivitäten wie Fernsehen oder Computerspielen „entsinnlicht“ und „de-kontextuiert“ seien. Hierdurch schrumpfe die Erinnerungszeit. Diese Handlungen hätten nichts im Kontext mit unserem Leben zu tun, daher würden keine Spuren von Erinnerung hierdurch hervorgebracht. Hieraus ergibt sich für Rosa, dass wir zum einen länger leben und dabei zum anderen gleichzeitig kürzer.

Nadine Schöneck hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit die Frage geklärt, ob die subjektive Zeitwahrnehmung durch unterschiedliche Lebenskontexte beeinflusst werde. Den Kontext, den sie für ihre Arbeit zugrunde legt, fokussiert zunächst die Leistungsgesellschaft, die zugleich eine Multioptionsgesellschaft darstellt und im selben Atemzug auch als Versäumnisgesellschaft charakterisiert werden kann. Die Verbindung lässt sich über den folgenden Satz herstellen: „Wollen wir nicht allzu viel verpassen, müssen wir uns eben beeilen“ (Schöneck 2004, S. 32). Schöneck verweist darauf, dass die Wahrnehmung von Zeitknappheit auch als Defizit zwischen „der zur Befriedigung von Bedürfnissen sowie zur Verwirklichung angestrebter Ziele erforderlichen Zeit einerseits und der jeweils tatsächlichen verfügbaren Zeit andererseits“ (ebenda, S. 33) betrachtet werden könne. Der Wunsch des Menschen, mehr als 24 Stunden am Tag zur Verfügung haben zu wollen, deute entsprechend darauf hin, dass die Wahrnehmung vorhanden sei, dass die Zeit begrenzt sei (ebenda, S. 33). Zeitknappheit könne Schöneck zufolge als Ergebnis aktiv erlebter Kurzweiligkeit oder aufgrund eines Mangels an Zeit- und Selbstmanagement auftreten. Die Wahrnehmung von Zeitknappheit trete in zwei Dimensionen auf. Zum einen würden Menschen an einer zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung partizipieren, die es verlange, Termine lange im Voraus zu planen, um sie dann doch aus terminlichen Gründen wieder abzusagen. Zum anderen diene Zeitknappheit als ein Attribut moderner Eliten. Erfolgsmenschen stünden unter Zeitdruck und würden somit ihr soziales Standing legitimieren. Entsprechend diene die Klage über Zeitknappheit als eine Norm, die es zu erfüllen gelte, wenn man der modernen Elite angehören möchte (vgl. Schöneck 2004, S. 34).

Zusammenfassend beschreibt Schöneck das Konstrukt der subjektiven Zeitwahrnehmung als Resultat eines Einflussgeflechts aus den fünf Aspekten:

- Generelles Interesse an der Zeitthematik
- Lebenskontext und soziodemografische Variablen
- Vermittlung von Zeitnormen über die Massenmedien
- Gesellschaftliche Normativierung von Zeitwahrnehmung
- Subjektive momentan-zeitliche Befindlichkeit

Zeiterleben und Zeithandeln stehen gleichfalls in engem Zusammenhang mit unserem Alter und unserer Rolle und Status. Je älter Menschen werden, desto deutlicher wird ihnen ihr Zustand, dass ihre Zeit knapp bemessen ist. Dies spiegelt sich auch in ihren Klagen und Beschwerden wider: „Die Klage über einen eklatanten Mangel an Zeit ist ein alltagsroutiniertes Zeremoniell, an dem sich tunlichst auch derjenige beteiligt, der nichts zu klagen hat. Wer etwas auf sich hält, kann sich nicht leisten, Zeit in Hülle und Fülle zu haben. Nur geschäftige Eile verleiht die Aura der Bedeutsamkeit“ (Gronemeyer 2009, S. 73). Die Wahrnehmung von Beschleunigung und Tempo steht somit auch in engem Zusammenhang mit der Wirtschaft. „Je gesünder die Wirtschaft eines Ortes, desto höher sein Tempo“ (Levine 1999, S. 38). Dies ist zunächst eine Beobachtung. Sie wird empirisch evident, wenn man Messungen zum Lebenstempo hinzuzieht. Menschen, die in wirtschaftlich starken Regionen leben, gehen schneller als Menschen, die in armen Regionen leben. Es ist jedoch Spekulation, ob das Lebenstempo vom wirtschaftlichen Umfeld abhängig sei oder umgekehrt (vgl. Levine 1999, S. 39). Es lässt sich an dieser Stelle bereits folgern, dass das Zeiterleben in Zusammenhang mit Orten und Kontexten steht, an denen man sich befindet. Entsprechend gilt es, Situationen in einer gegebenen Zeit zu gestalten. Somit kann der Umgang mit Zeit auch als Anpassungsleistung verstanden werden. Dies spezifizieren Jetzkowitz und Lüdtke. Sie erklären: „Die Art und Weise, wie Menschen mit ihrer Zeit umgehen, lässt sich als vermittelnde Performanz verstehen, in der sich verinnerlichte „subjektive“ Fertigkeiten mit äußeren, als „objektive“ Regeln resultierenden Zwängen in Beziehung setzen. Jedes Handeln lässt sich als Umgang mit der Zeit, als ein Sich-Verhalten zur vergehenden Zeit verstehen“ (Jetzkowitz; Lüdtke 2004, S. 7). Entsprechend steht Zeiterleben und auch die Gestaltung von Zeit darüber hinaus auch in Zusammenhang mit den subjektiven Fertigkeiten.

Luhmann betrachtet das Gefühl von Zeitknappheit im Zusammenhang mit dem Entstehen von Organisationen: „Im Zeitalter großer Organisationen ist Zeit knapp geworden. Zeitdruck ist eine verbreitete Erscheinung. Der Blick auf die Uhr und der Griff zum Terminkalender in der Tasche sind Routinebewegungen geworden“ (Luhmann 1975, S. 143).

Folgt man Rosa, so sei das Gefühl von Stress nahezu normal: „Das Gefühl, ständig im Stress, in Eile und gehetzt zu sein, überhaupt keine freie Zeit mehr zu haben, hat viel stärker zugenommen, als es durch alle realen zeitlichen Veränderungsprozesse zu begründen wäre“ (Rosa 2004, S. 21). Entspre-



chend entsteht nach Rosa ein weiteres Paradoxon der Zeiterfahrung. Die Freizeit der Menschen nehme deutlich zu, wenngleich sie stets behaupteten, dass sie abnehmen würde (vgl. ebenda, S. 22). Konträr hierzu positioniert sich Schröder-Naef. Sie verweist darauf, dass Zeitdruck Ausdruck einer gestörten Beziehung zu Zeit sein kann. Hierbei würden Hektik und Stress zu den verbreitetsten Formen gehören. Es sei das Gefühl präsent, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreiche. Hieraus ergebe sich ein permanenter Zeitdruck. Man möchte möglichst viel erledigen, dies führe zu Hektik und Planlosigkeit. Tätigkeiten blieben unerledigt. Wird dies von der Umwelt zur Kenntnis genommen, könnte ein weiteres Symptom der gestörten Beziehung zu Zeit zum Vorschein kommen: das schlechte Gewissen. Man würde möglicherweise nicht allen Anforderungen, die an einen gestellt werden, gerecht. Hinzu kommen die Wechselbäder der Gefühle, die oft durch Schlüsselerlebnisse, wie verpatzte Prüfungen oder auch Krankheiten ausgelöst werden können. Es entstehe ein Unbehagen über die bisherige Verwendung von Zeit. Es würden Pläne entwickelt, das Leben in Zukunft anders zu gestalten, Prioritäten zu setzen und rationell zu planen. Oft erweisen sich die alten Gewohnheiten als stärker und es verändere sich nichts an der Beziehung zur Zeit. Zeitnot ergebe sich, wenn der Mensch einerseits Entscheidungsmöglichkeiten habe, andererseits die Ansprüche an seine Zeit nicht mit seinen eigenen Zielen und Prioritäten übereinstimmen würden (Schröder-Naef 1989, S. 21).

Die Beschäftigung mit dem Thema Zeitmanagement betrifft vor allem diejenigen Menschen, die in der Regel durch Arbeit stark eingespannt sind oder über eine starke teilsystemübergreifende Inklusion verfügen. Sie gehören zu der Zielgruppe der Anbieter von Zeit- und Selbstmanagementseminaren. Für sie werden Ratgeber verfasst. Es geht bei diesen Angeboten in der Regel darum, die Zeit ökonomisch einzusetzen, um mehr Eigenzeit für sich zu gewinnen. Dieses Bestreben steht jedoch in einem paradoxen Verhältnis zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen. „Unsere westlich-abendländische Zivilisation ist von einer spezifischen Form geprägt, Zeit zu organisieren. Die Tendenz, Zeit exakt durchzuplanen und damit beherrschbar machen zu wollen, hat weitreichende Auswirkungen auf die Struktur unserer Gesellschaft und ihrer Wertvorstellungen. Wo Arbeit zu einem knappen, kostbaren Gut geworden ist, gehört es zum ‚guten Ton‘, keine Zeit zu haben, ‚voll‘ beschäftigt zu sein“ (Graf von Krockow 1989, S. 79). Hieraus würde auch die Annahme rühren, dass eine Person, die ihre Zeit effektiv einzusetzen vermag, darüber hinaus in der Lage wäre, weitere Aufgaben zu übernehmen. Von daher hat die Aussage, über keine Zeit zu verfügen, eine schützende Wirkung gegenüber weiteren möglichen Aufgaben. Entsprechend lässt sich vermuten, dass die Teilhabe an einem solchen Angebot zur Optimierung der eigenen Zeit den angeeigneten Selbstschutzmechanismen konträr gegenübersteht. Weiterhin führt die Klage über einen Mangel an Zeit zu einem gesellschaftlichen Status „[der] Mangel an Zeit gehört zu den Merkmalen [...] moderner Eliten“ (ebenda, S.86). Über Zeit nur in geringem Maße verfügen zu können, dient also zunächst auch der gesellschaftlichen Distinktion. Reinbacher führt diese individuelle Form des nach außen postulierten Zeitmanagements auf kollektive

Strukturen zurück (vgl. Reinbacher 2009, S. 398). Getriebenheit kann somit auch als normales Phänomen der Gesellschaft beschrieben werden. Beschleunigungen in den verschiedenen Lebensbereichen führen dazu, dass Menschen auf der einen Seite Zeitgewinne realisieren und diese auf der anderen Seite wieder investieren. Somit ist Zeitknappheit ein relativ normales Phänomen. Hinzu kommt, dass die Vorgabe davon, keine Zeit zu haben und stark eingebunden zu sein, als Statussymbol verstanden werden kann. Gleichfalls ist die Klage über einen Mangel an Zeit ein Schutzmechanismus, der weitere Aufgaben von dem Klagenden abwenden kann. Herkömmliche Zeit- und Selbstmanagementmethoden setzen an den wahrgenommenen Defiziten an, wie den eigenen Verpflichtungen nicht hinreichend nachkommen zu können. Sie vernachlässigen hierbei jedoch, dass jedes Mitglied unserer Gesellschaft bisher seine Zeit organisiert und verbringt. Letztlich kann es für den Zeithandelnden losgelöst von der Ratgeberliteratur nur um die Fragen gehen, wie ein zufriedenstellender Umgang mit Zeit realisiert werden kann und ob es Situationen oder Gegebenheiten gibt, die aktiv beeinflusst werden können. Die individuelle Zeitverwendung steht dabei stets im Kontext mit dem Ort, der Situation und dem (organisationalen) Kontext.

## **2.3 Zeithandeln**

Im Kapitel 1.3 findet sich eine Einleitung zu dem Verständnis, welchem dem Begriff Zeithandeln zugrunde liegt. Dieses umfasst die Gestaltung von Zeit, sprich das Handeln im Kontext von Situationen und Kontexten. Im Weiteren, insbesondere im empirischen Teil dieser Arbeit, wird dies weiter spezifiziert und um den bewussten und situativen Umgang mit Zeit in diesem Zusammenhang erweitert.

In diesem Abschnitt werde ich auf den Zusammenhang von organisationalen Strukturen und Zeithandeln hinleiten. Den Einstieg hierzu finde ich über akteurstheoretische Handlungsmodelle in der Soziologie. Sie verweisen zunächst darauf, dass Handeln an Normen und persönlichem Nutzen ausgerichtet sein kann. Hinzu kommt, dass eine Handlung über eine akteursspezifische Logik ausgeführt wird. In Uwe Schimanks Werk „Handeln und Strukturen“ findet sich eine Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Er zitiert hier unter anderem soziologische Erklärungsmodelle für soziales Handeln<sup>3</sup>. Hierzu gehören auch die Konzepte des Homo oeconomicus und des Homo sociologicus. Das Konzept des Homo sociologicus erklärt dabei, dass Handeln ausgerichtet an Normen sei: „Diesem Modell zufolge werden die Handlungswahlen des Akteurs durch die in einzelnen sozialen Situationen gegebenen institutionellen Regeln und gesellschaftlichen Vorgaben geprägt. Der Akteur befolgt mit seinem Handeln die in einer Situation bestehenden Normen und erfüllt damit die an ihn gerichteten Erwartungen. Sein Handlungsantrieb liegt also in der Erfüllung von Sollensvorgaben, und darüber erlangt er in der sozialen Situation Erwartungssicherheit. Vereinfacht und überspitzt ausgedrückt: Der Homo

---

<sup>3</sup> Weitere Modelle sind „Emotional man“ und „Identitätsbehauptung als Handlungsantrieb“. Vgl. Schimank 2010

Sociologicus [sic!] tut, was er tut, weil er es so tun soll; oder anders: Er spielt – etwa im Beruf, in der Familie oder im Freundeskreis – seine Rolle“ (ebenda, S. 49). Das Konzept des Homo oeconomicus entstammt den Wirtschaftswissenschaften und wurde für die Soziologie nutzbar gemacht. „Der Homo Oeconomicus [sic!] orientiert sich in der Weise in Situationen, dass er – um den jeweils höchsten Nutzen mit geringstmöglichem Aufwand in der Situation zu erreichen – rational kalkulierend vorgeht, d. h. die in der Situation gegebenen Handlungsalternativen abwägt. Sein Handlungsantrieb ist also die Verfolgung eigenen Wollens, und sein Handlungsziel besteht im Erreichen seiner Wünsche unter der Maßgabe der Maximierung des jeweils implizierten Nutzens“ (ebenda, S. 83). Unabhängig von diesen Konzepten (nach Schimank auch Akteursmodelle genannt) treffen Akteure eine Auswahl einer Handlungsalternative. Wie diese Wahl getroffen werden könne, erklärt beispielsweise Hartmut Esser (1996) über drei Mechanismen: die Logik der Situation, die Logik der Selektion und der Logik der Aggregation. „Handeln findet immer in sozialen Situationen statt, die durch eine bestimmte Beschaffenheit sozialer Strukturen gekennzeichnet sind. Diese Beschaffenheit und die Art und Weise, wie die Akteure sie wahrnehmen und verarbeiten, macht die ‚Logik der Situation‘ aus. Die ‚Logik der Selektion‘ ist der Erklärungsschritt, der sich auf den Vorgang der Handlungswahl bezieht. Wenn Handeln so aus dem Zusammenspiel beider Logiken zustande kommt, gehen daraus im Zusammenwirken mit anderem Handeln die strukturellen Effekte hervor. Diese umgekehrte Richtung des Wechselverhältnisses wird in der ‚Logik der Aggregation‘ erklärt“ (Schimank 2010, S. 24). Mittels dieser kurzen Einführung kann darauf verwiesen werden, dass die Auseinandersetzung zu dem Thema *Handeln und Strukturen* zu einer alltäglichen Aufgabe der Soziologie gehört. So bietet die Soziologie Konstrukte, die das soziale Handeln erklärbar und nachvollziehbar machen.

## **2.4 Zeithandeln im organisationalen Kontext**

Sich zeitlich in Kontexten, Situationen und Organisationen orientieren zu können, wird bereits in den frühen Lebensjahren erlernt. Dies nimmt seinen Ursprung darin, dass der Zeitbegriff erlernt wird. Zumindest gilt dies für Gesellschaften, in denen der Begriff *Zeit* eine soziale Institution darstellt. „Jeder Heranwachsende lernt in solchen Gesellschaften recht früh die >Zeit< als Symbol für eine soziale Institution kennen, deren Fremdzwang der Heranwachsende schon sehr bald zu spüren bekommt. Wenn er oder sie nicht lernt, während der ersten zehn Jahre des Lebens eine dieser Institution gemäße Selbstzwangapparatur zu entwickeln, wenn, mit anderen Worten, ein heranwachsender Mensch in einer solchen Gesellschaft nicht frühzeitig lernt, das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren, dann wird es für einen solchen Menschen recht schwer, wenn nicht unmöglich sein, in dieser Gesellschaft die Position eines Erwachsenen auszufüllen“ (Elias 1994, S. XVIII). Elias verweist somit auf eine institutionalisierte Zeitsozialisation. Diese ist notwendig, um die Rolle eines Erwachsenen erfüllen zu können. Insbesondere dann, wenn der Erwachsene Angehöriger einer (Arbeit gebenden) Organisation ist.

Zunächst erscheint es logisch, dass Zeit durch Arbeit strukturiert wird. Individuen, die einer Organisation angehören, in der sie ihre Arbeitskraft gegen eine Entlohnung einbringen, nehmen Zeit als durch ihre Arbeit strukturiert wahr. Arbeit ordnet demnach den Tages- und Lebensrhythmus. Arbeitslose verfügen entsprechend über mehr Zeit und unterwerfen diese keiner Zeitrationalität. Der Tagesablauf muss durch eigene Entscheidungen gestaltet werden (vgl. Yavuzcan 2005, S. 127). Fehlt die Arbeit bzw. die Aufgabe kann es passieren, dass die Fähigkeit Zeit zu gestalten, verloren geht. Dies zeigte die Marienthal-Studie: Im österreichischen Marienthal beobachteten und untersuchten Jahoda et al. die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. Marienthal ist ein Ort, der um eine Flachsspinnerei in 1830 entstanden ist. Im Februar 1930 schließt die über die Jahre gewachsene Fabrik als Folge der wirtschaftlichen Umbrüche, die im Zuge der Weltkriege entstanden waren. Einen Eindruck, den die Forscher bei ihrer Studie zum Leben in Marienthal gewannen, umschreiben sie wie folgt: „Hier leben Menschen, die sich daran gewöhnt haben, weniger zu besitzen, weniger zu tun und weniger zu erwarten, als bisher für die Existenz als notwendig angesehen worden ist“ (Jahoda et al. 1975, S. 55). Marienthal wird als Ort beschrieben, der vor der Schließung der Fabrik mit viel Leben gefüllt war. Die sozialen Aktivitäten ließen mit Schließung der Fabrik stark nach. Selbst die Bibliotheksbesuche gingen zwischen den Jahren 1929 und 1931 um 48,7 % zurück und das, obwohl die Bücher ohne Gebühr entliehen werden konnten. Gleichfalls ging die Zahl der Zeitungsabonnenten um 60 % und die Mitgliedschaft in Vereinen je nach Verein um 32-62 % zurück (vgl. ebenda, S. 57 f.). Die Autoren beschreiben diese Entwicklung auch als eine paradoxe Entwicklung, da die Arbeiter zu ihrer Zeit noch in gewerkschaftlichen Verbänden für mehr freie Zeit kämpften, nun diese in absolutem Maße zur Verfügung haben. „Losgelöst von ihrer Arbeit und ohne Kontakt mit der Außenwelt, haben die Arbeiter die materiellen und moralischen Möglichkeiten eingebüßt, die Zeit zu verwenden. Sie, die sich nicht mehr beeilen müssen, beginnen auch nichts mehr und gleiten allmählich ab aus einer geregelten Existenz ins Ungebundene und Leere“ (ebenda, S. 83). Es wird unter anderem bemerkt, dass die Menschen in Marienthal eine neue langsamere Taktung ihrer Tagesstruktur für sich finden. „Das Gefühl, freie Zeit nur in beschränktem Ausmaß zur Verfügung zu haben, treibt zu ihrer überlegten Verschwendung; das Gefühl aber, unbegrenzt Zeit zu haben, macht jede Zeiteinteilung überflüssig“ (ebenda, S. 86). Aus der Marienthalstudie wird deutlich, welche Relevanz einer durch eine Organisation vorgegebenen Zeittaktung zukommt. Die Arbeitslosen vom Marienthal haben durch den Wegfall ihrer Arbeit und einer Minderung des Einkommens den Sinn für eine Zeiteinteilung verloren. Normen wie Pünktlichkeit haben ihren Sinn verloren. Hiermit verbunden ist gleichfalls eine Perspektivenlosigkeit. Für die Fähigkeit, Zeit aktiv zu erleben und gestalten zu können, gehört entsprechend eine Aufgabe, die durch eine Organisation definiert und strukturiert wird. Dies mag in unterschiedlichem Maße passieren. Entsprechend werden im Folgenden noch weitere Studien zum Zeiterleben und Zeithandeln in verschiedenen Kontexten vorgestellt.

Brose et al. haben sich in ihrer Studie mit dem Phänomen der „De-Institutionalisierung“ von Lebenslauf und Biografie beschäftigt. Hierbei stand im Fokus der Untersuchung, in welchem Zusammenhang soziale und biografische Zeitstrukturen mit dem Konzept der Zeitarbeit stehen. Ihre zentrale Fragestellung lautet: „Wie werden Alltagszeit und Lebenszeit wahrgenommen und gestaltet, wenn die Arbeits- und Lebensbedingungen von Diskontinuität gekennzeichnet sind und Flexibilität zur (notwendigen) Tugend wird“ (Brose et al. 1993, S. 13)? Hinter ihrer Fragestellung verbirgt sich die Annahme, dass ein hohes Maß an Veränderung ein geringes Maß an Sicherheit mit sich bringt. Die Zukunft ist entsprechend wenig planbar. Hieraus folgern sie, dass auch ein Wandel in Handlungen und Wahrnehmungen von sozialen Zeitstrukturen vorhanden sein müsse. Aus den durchgeführten Interviews konstruieren sie eine Typologie „Muster biographischer Entwicklung“. Die Autoren entwerfen drei Modelle, denen jeweils mehrere Typen von Zeitarbeitern zuzuordnen sind. Auch wenn ihre Studienergebnisse nicht eins zu eins auf die studentische Situation zurückzuführen sind, liefern diese Ergebnisse jedoch nützliche Hinweise darauf, inwiefern ein organisationales Arrangement oder auch eine organisationale Zeitpolitik auf das Handeln und Wahrnehmen der Akteure wirken kann. Hierbei führen bereits Veränderungen im strukturellen Kontext zu eben diesen oder veränderlichen Ausprägungen. Hierbei verweisen die Autoren jedoch auch darauf, dass es bestimmte Formen der Lebensführung gibt, die zu dieser Organisationsform passen. Daneben wird jedoch auch deutlich, dass die Form, wie dieses Beschäftigungsverhältnis erlebt oder auch instrumentalisiert wird, stets mit einer Zukunftsperspektive verbunden ist und sich infolgedessen in der Art und Weise niederschlägt, wie sich Differenzierungen zwischen dem Arbeiten und dem Leben ausgestalten. Die Autoren sehen hierbei auch milieuspezifische Zusammenhänge (vgl. ebenda, S. 318ff.).

Bei der Fokussierung der Bedeutung von Zeit in „normalen“ Arbeitsverhältnissen finden sich aufschlussreiche Hinweise aus den Studien von Schöneck (2009) und Hochschild (2002). Hochschild (2002) fokussiert das Thema Zeit im Berufsalltag unter der Perspektive, dass das Arbeitsumfeld einen schützenden Raum darstellen kann, aus dem sich die Inkludierten nur schwer entziehen können. In ihrer Amerco-Studie<sup>4</sup> arbeitete sie heraus, dass Arbeit ein Feld sei, über das man Anerkennung bekomme und darüber hinaus die familiäre Reproduktionsarbeit, die nach Feierabend warte mit noch mehr Stress belastet sein könne. Daher greifen familienfreundliche Maßnahmen in dem untersuchten Unternehmen Amerco nicht. Arbeit wird von den Befragten prioritär bewertet. Ihr werden Aufgaben aus dem familiären Umfeld nachgeordnet. Aus dieser Studie wird die Bedeutung des Berufslebens herausgearbeitet. Hochschild kam zu diesen Ergebnissen bei der Untersuchung eines US-Unternehmens. Einen weitergehenden Einblick in die Gestaltung und den Umgang mit Zeit bei Erwerbstätigen in Deutschland liefert Schöneck. In ihrer Dissertation fokussiert Schöneck zwei zentrale

---

<sup>4</sup> Amerco: ein US-Unternehmen

Anliegen. Zum einen fragt sie nach der Zeit der Gegenwartsgesellschaft und zum anderen danach, wie Erwerbstätige Zeit erleben, wie sie über Zeit denken und wie sie mit Zeit umgehen. Erwerbstätige sind zu einem großen Teil abhängig Beschäftigte, die über ihr Arbeitseinkommen über materielle Ressourcen verfügen können und gleichzeitig einen sozialen Status innehaben. Erwerbstätige befinden sich in Arbeitszeitarrangements, die für sie eine Orientierungsgröße darstellen. Damit prägen Arbeitszeiten in einem hohen Maß das Erleben von Zeit (vgl. Schöneck 2009, S. 92). Zeitprobleme lassen sich Schöneck zufolge auf Charaktereigenschaften des Individuums zurückführen. Gleichzeitig verweist Schöneck darauf, dass die Angabe von Zeitproblemen eine Schutzfunktion innehat. Diejenigen, die angeben, unter Zeitknappheit zu leiden, erhalten hierfür Ansehen von Anderen, Wertschätzung und werden davor geschützt, dass weitere Ansprüche an sie herangetragen werden. Entsprechend könne die Zeit, die gewonnen werde über die Beherrschung von Zeitmanagementratgebern nur kontrafunktional seien, da es gelte, die gewonnene Zeit weiter zu schützen, z. B. durch vorge-täuschte Zeitprobleme (vgl. Schöneck 2009, S. 108). Ihre Untersuchung stützt sie auf den Zusammenhang zwischen der Zeit der Gesellschaft und der Zeit des Individuums. Hierin sieht sie eine wechselseitige Beziehung. Anhand von 24 leitfadengestützten Interviews gelangt Schöneck zu vier Zeittypen. Sie klassifiziert hier zunächst den „robusten Zeitpragmatiker“. Dieser Typus zeichnet sich durch eine starke teilsystemübergreifende Inklusion aus. Er weiß robust und pragmatisch mit Zeit umzugehen (ebenda, S. 200ff.). Der „zufriedene Zeitstrategielose“ weist eine schwache teilsystemübergreifende Inklusion auf. Er ist sehr beschäftigt, weist dabei jedoch einen niedrigen Grad an Getriebenheit auf. Er geht sein Leben wenig planend an (vgl. ebenda, S. 214 ff.). Der „reflektierende Zeitgestresste“ zeichnet sich dadurch aus, dass er überaus beschäftigt und getrieben ist. Dieser Zustand wird regelmäßig überdacht und reflektiert (vgl. ebenda, S. 227 ff.). Den vierten Typen charakterisiert die Autorin als „egozentrischen Zeitsensiblen“. Er kennzeichnet sich durch einen hohen Grad an Beschäftigung. Die Arbeit stellt einen geschätzten Teil des Lebens dar. Er weist eine sehr hohe teilsystemübergreifende Inklusion auf. Bei dem Gedanken ans Älterwerden wird ihm bange, aus diesem Grund handelt er zeitsensibel aber auch egozentrisch (vgl. ebenda, S. 240 ff.).

Aus den exemplarisch genannten Studien wurde ersichtlich, dass Handeln stets im Kontext mit den vorfindbaren Strukturen steht. Organisationale Akteure richten ihr Handeln entlang den Strukturen aus. Deutlich wurde aus diesen Anführungen, dass solche Strukturen je Akteur eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen werde. Es scheint somit Varianzen im Umgang mit den Strukturen zu geben. Dass Zeit im organisationalen Kontext von Bedeutung ist, wird daran sichtbar, dass gleichfalls Organisationen über eigene Zeitpolitiken<sup>5</sup> verfügen. Diese sind für organisationale Akteure Struktur gebend.

---

<sup>5</sup> Es handelt sich um einen Begriff, der in seiner Bedeutung nach Mascha Gerding (2009) verwendet wird. Es geht hierbei um zeitliche Regelungen und zeitliche Erwartungen, die in einer Organisation vorherrschen und für deren Mitglieder handlungsleitend sind.

Darüber hinaus synchronisieren sie die Zusammenarbeit innerhalb der Organisation. Organisationen lassen sich gleichfalls formal über Zeiten definieren, während derer sie für ihre Mitglieder und für Außenstehende erreichbar sind. Diese Zeiten können zunächst schlicht als Öffnungszeiten bezeichnet werden. Bardmann bezeichnet diese Zeiten als „On- und Off-Zeiten“ (vgl. Bardmann 1986, S. 178 ff.). Hitzler erklärt, dass im Zuge der modernen Kommunikationsmöglichkeiten diese Zeitstrukturen allmählich aufgelöst würden (vgl. Hitzler 1987, S. 29). Dies wird an den Möglichkeiten deutlich, die das Internet bietet. Ein Kunde, aber auch ein Mitarbeiter ist nicht mehr zwangsläufig an die sogenannten „On- und Off-Zeiten“ gebunden. Trotz dieser zunehmenden Entkopplung von Öffnungszeiten und Interaktion mit der Organisation gehören die zeitliche Taktungen zum Regelwerk einer Organisation. Dringenberg führt hierzu an, dass zeitliche Normierung aufgrund sozialer Akzeptanz und durch ihre Überprüfbarkeit funktioniere. Instrumente, wie eine Uhr oder ein Kalender würden eine soziale Taktung von Zeit erlauben. Diese Taktung sei kontrollierbar und bei Nichteinhaltung dieser Struktur eben auch sanktionierbar (vgl. Dringenberg 2006, S. 32). Entsprechend gilt es als Organisationsmitglied oder als Interaktionspartner mit der Organisation die zeitlichen Regelungen einzuhalten und sich derer anzupassen.

## **2.5 Zeitdiagnosen Studierender**

In den vorangegangenen Ausführungen wurde auf den Zusammenhang zwischen Zeiterleben, Zeithandeln und organisationale Strukturen verwiesen. Im Folgenden soll diese theoretische Basis auf die studentische Lebenswelt angewendet werden. Als Einstieg hierzu findet zunächst eine Auseinandersetzung mit Zeitdiagnosen der Studierendengeneration statt. Diese wird im weiteren Verlauf der Arbeit in den Zusammenhang mit organisationalen Strukturen gestellt.

### ***Zeitdiagnosen***

Eine der populärsten Darstellungen einer Generation scheint die von Klaus Hurrelmann zu sein. In der 14. Shell-Jugendstudie (2002) bezeichnen Hurrelmann et al. die junge Generation als Generation von „Egotaktikern“. Das Konzept der „Egotaktiker“ basiert auf mehreren Forschungsergebnissen verschiedener Jugendstudien. Sie folgern: „Alle Untersuchungen weisen auf einen hohen Grad von Selbstzentriertheit hin, der bis zu einem Egoismus in der Durchsetzung eigener Interessen im sozialen Umfeld gesteigert werden kann“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 33). „Egotaktiker“ lassen sich entsprechend charakterisieren:

- „Egotaktikerinnen und Egotaktiker fragen die soziale Umwelt ständig sensibel nach Informationen darüber ab, wo sie selbst in ihrer persönlichen Entwicklung stehen. Die Lebensphase Jugend ist ein lang gestreckter Abschnitt im Lebenslauf, der unklare und teilweise widersprüchliche Strukturen aufweist. Hier gilt es, das Beste aus der Situation zu machen und vorhandene Chancen so wahrzunehmen wie sie sich anbieten.

- Zur egotaktischen Grundeinstellung gehört ein Schuss Opportunismus ebenso wie eine Portion Bequemlichkeit, eine abwartende und sondierende Haltung ebenso wie die Fähigkeit im richtigen Moment bei einer sich bietenden Chance zuzugreifen. Die egotaktische Grundeinstellung ist so gesehen die angemessene Antwort auf die Offenheit der Struktur der Lebensphase Jugend, deren Ausgang in das verantwortungsvolle Erwachsenenalter ungewiss geworden ist“ (Hurrelmann et al 2002, S. 33).

Das Konzept der „Egotaktiker“ wird als Folge der Orientierung und Bewältigung der Lebensphase gesehen. Dabei seien die Spielräume für die Selbstbestimmung des eigenen Verhaltens und die Selbstorganisation der Persönlichkeit in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen. Das Leben ist weniger durch soziale Vorgaben kontrolliert: „es hat sich entstrukturiert und individualisiert“ (ebenda, S. 33 f.). Das egotaktische Verhalten ist eine Notwendigkeit zur Selbstorganisation: „Als >modernes Individuum< benötigen ein Jugendlicher und eine Jugendliche hohe Flexibilität und ausgeprägte Kapazität der Selbststeuerung, mit der Fähigkeit, das eigene Handeln selbstwirksam zu beeinflussen. Ein innerer Kompass ist notwendig, um die Vielfältigkeit von Handlungsanforderungen und Aktionsalternativen sinnvoll zu bewältigen. Sozialisationstheoretisch lässt sich diese Anforderung als Selbstorganisation bezeichnen, auf der Akteursebene können wir hierfür den Begriff >egotaktische Lebensführung< verwenden“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 34).

Den Begriff *flexibel* greift auch Bloch auf und wendet ihn in Anlehnung an Richard Sennett auf die Lebensphase Studium an. In Sennetts ‚Der flexible Mensch‘ (2000) wird beschrieben, wie sich Menschen in ihrem Leben orientieren, welches zunehmend weniger planbar geworden ist. Hierbei zeichnen Sennetts Beobachtungen Entwicklungen der amerikanischen Gesellschaft nach. Im Rahmen seiner Dissertation fragt Bloch danach: „Welche Anforderungen stellen Studium und Arbeitsmarkt in der Wahrnehmung der Studierenden? Wie handeln sie, um diese Anforderungen zu erfüllen? Inwiefern treffen die Problemdiagnosen der Reformdiskussion<sup>6</sup> tatsächlich zu? [...]“ (Bloch 2009, S. 16) Zur Klärung dieser Fragestellungen arbeitet Bloch in zwei Richtungen. Er nimmt zunächst eine Diskursanalyse vor, in der er Texte zu Studierenden, Studierendenreformen und dem Arbeitsmarkt untersucht. Im zweiten Schritt nähert er sich seiner Fragestellungen mittels elf problemzentrierter Interviews mit Studierenden. Hierbei stellt er die Interviewdaten Studierender öffentlicher Hochschulen (Universität Leipzig; Humboldt Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin) gegenüber denen zweier privater Hochschulen (Europeen Business School [EBS] in Oestrich-Winkel und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung [WHU] in Vallendar) (vgl. ebenda, S. 25 ff.). Seine Untersuchung ergab: „Jede/r der interviewten Studierenden handelt flexibel. Angesichts der Vielfalt und Mehrdeutigkeit studentischen Handelns verfügt der Begriff *Flexibilität* über keine ausreichende analytische Trennschärfe. Flexibilität ist in der Tat ein *buzzword*, [sic!] und es als handlungsleitend für

---

<sup>6</sup> Gemeint ist die Bologna-Reform.



Studierende anzusehen hieße nur, vom Diskurs direkt auf die Praxis zu schließen“ (ebenda, S. 301). Bloch folgert: „Zwischen der normativen Flexibilität des Diskurses und der flexiblen Praxis von Studierenden bestehen dynamische Machtbeziehungen. Studierende sind zugleich unterworfenen Subjekte und widerstreitende Akteure: Sie sollen flexibel handeln und sie handeln flexibel, aber nicht allein nach Maßgabe normativer Anforderungen“ (ebenda, S. 301). Bloch kommt zu mehreren Deutungen aus seinem Datenmaterial. Zunächst zieht er den Schluss, dass Studierende keine individuellen Nutzenmaximierer seien, sie würden vielmehr Qualifikationsanstrengungen unternehmen. Darüber hinaus könne Bloch Unterschiede zwischen dem Studieren unter Reformbedingungen und dem Studieren unter traditionellen Bedingungen ausmachen. Bei Studierenden unter traditionellen<sup>7</sup> Bedingungen stellt er fest: „Flexibilität wird möglich in Handlungsräumen, die Studierende sich im Laufe des Studiums erschließen – indem sie Regeln flexibel auslegen, sich *survival skills* aneignen, alternative Lernerfahrungen machen, sich selbst organisieren“ (ebenda, S. 302). Studieren unter Reformstrukturen bedeutet: „In der ‚Bologna-Welt‘ hingegen wird nicht flexibel, sondern strategisch und effizient studiert. Die inhaltliche Aneignung des Studiums wird einem strukturierten und linearen Studienverlauf untergeordnet“ (ebenda, S. 303). Bloch folgert für die Bachelorstudiengänge der EBS und WHU<sup>8</sup>, dass die Studienorganisation, die Prüfungsdichte und neue Assessmentformen bei den Studierenden insbesondere Durchsetzungsfähigkeit und Verhandlungsgeschick fördern. „Die Studierenden müssen sich strategisch verhalten und sich Studieninhalte effizient aneignen, Prioritäten setzen, Netzwerke nutzen, Noten und Termine aushandeln und ihr Zeitmanagement optimieren. Die Studierenden unterwerfen ihr Handeln einem Kalkül der Effizienz bzw. Optimierung“ (ebenda, S. 304). Bloch sieht einen Zusammenhang zwischen den Studienstrukturen und dem studentischen Handeln. Er stellt dabei die These auf, dass das neue Studiensystem eine instrumentelle Studienmotivation befördere. Das Ziel dabei sei die Anpassung und Optimierung (vgl. ebenda, S. 304).

Eine ähnliche Auffassung teilt auch Klaus Werle<sup>9</sup>. Er bezeichnet die derzeitigen Studierenden als „Student 2.0, strategisch und pragmatisch bis in die Knochen“ (vgl. Werle 2010, S. 80) oder auch als „Generation Lebenslauf“. Er sieht Studierende als Selbstunternehmer: „Das Studium wird systematisch optimiert. Ziel: umwegloser Erwerb passgenauen Wissens, ein Zertifikat über die eigene >employability< als Eintrittskarte in den Arbeitsmarkt“ (Werle 2010, S. 80). „Es sind Ultra-Pragmatiker, die strategisch denken und knallharte Kosten-Nutzen-Rechnungen aufstellen auf dem Weg nach oben. Konservative Werte wie Fleiß, Ehrgeiz und Familie stehen hoch im Kurs“ (ebenda, S. 84). Ein Antreiber sei laut Werle der wachsende Konkurrenzdruck und damit verbunden die Angst, hierunter nicht

---

<sup>7</sup> Gemeint sind Studienstrukturen, die vor der Transformation der Studiengänge in das Bachelor-Master-System Geltung hatten.

<sup>8</sup> Untersucher Studiengang an der EBS: B.A. General Management & Untersucher Studiengang an der WHU: B.A. Betriebswirtschaftslehre & Untersucher Studiengang an der Universität Leipzig: Diplom Politikwissenschaft

<sup>9</sup> Hierbei bezieht er sich auch auf Klaus Hurrelmann (2002).

bestehen zu können (vgl. ebenda, S. 85). Ein Studium wird laut Werle somit zur Investition in die eigene Biografie (vgl. ebenda, S. 94). Gleichfalls erscheint diese Orientierung paradox zu sein, da die Arbeitslosenquote bei Akademikern immer noch schwindend gering ist. Laut Werle gehe es darum, es noch besser zu haben als der ‚Nachbar‘. Diese Orientierung führe jedoch dazu, dass die Persönlichkeit, die Kreativität und das selbstständige Denken der Studierenden verloren gehe (vgl. ebenda, S. 98).

Eine Erklärung für das Streben nach Vorteilen bei den Jugendlichen stellen die sich schnell wandelnden sozialen und ökonomischen Bedingungen dar, mit denen sich Jugendliche auseinandersetzen müssen. Diese Unsicherheiten können das biografische Management begünstigen: „Jugendliche stehen heute unter der Anforderung, eine Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, die sie in die Lage versetzt, auf die unsicheren gesellschaftlichen Vorgaben zu reagieren. Sie müssen sich auf die schnell wechselnden sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen mit einem hohen Ausmaß von biografischen Management einstellen“ (Calmbach et al. 2012, S. 9). Calmbach et al. fokussieren in ihrer Untersuchung Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren und können bereits hier einen erhöhten Druck nachweisen: „Man spürt, dass man es sich nicht leisten kann, Zeit zu vertrödeln. Das setzt unter Druck. Vor allem diejenigen, die unter den Bedingungen eines auf acht Jahre verkürzten Abiturs lernen, berichten von erheblichem, vor allem zeitlichen Druck im Alltag. Selbst gewählte Umwege, Veränderungen und Kurswechsel in der eignen Lebensplanung sind für sie hochgradig risikobehaftet – früh den ‚richtigen‘ Weg einschlagen zu müssen und gleichzeitig flexibel für neue Wege zu bleiben, wird zum anstrengenden Spagat“ (Calmbach et al. 2012, S. 41). Es erscheint so, als streben die Jugendlichen an, ihrer Zeit voraus zu sein. So mag eine Zuschreibung eben auch sein, dass Jugendliche Angst davor haben, den Anforderungen, die der weitere Lebensweg für sie bereithält, nicht genügen zu können.

Die skizzierten Zeitdiagnosen legen ihren Fokus eher auf ein negativ konnotiertes Bild von Studierenden. Es sind Verallgemeinerungen. Sie dienen dazu, die Komplexität der Studierendenschaft zu fassen. Sie halten gleichfalls unserer Gesellschaft einen Spiegel vor. Autoren wie Georg et al. liefern Argumente dafür, dass die Studierendenschaft heterogen zu beschreiben ist: „Studierende unterscheiden sich in ihrer Freizeitgestaltung, ihrem Geschmack und den persönlichen Studienmotiven untereinander“ (Georg et al. 2009, S. 349). Ursächlich für die Heterogenität der Lebensstile sind den Autoren zufolge insbesondere die fachspezifische Sozialisation und das Geschlecht. Insbesondere die fachspezifische Sozialisation, die mittels der Freizeitgestaltung mit Kommilitoninnen und Kommilitonen und während der Studienzeit über Routinen und Wertvorstellungen geprägt werden, die durch

den Fachbereich vermittelt werden, tragen zur Habitusbildung<sup>10</sup> bei Studierenden bei. So zunächst die Annahme. Grund et al. nehmen somit eine Klassifizierung verschiedener Lebensstilgruppen bei Studierenden vor.

Auf Heterogenität der Studierendenschaft verweist gleichfalls die CHE Consulting GmbH. Sie erklären bereits im Editorial ihrer Studie: „Die Studierendenschaft wird heterogener. Diverse Lebenssituationen, Talente, familiäre und soziale Hintergründe, Zielsetzungen und Bedürfnisse unter den Studierenden – man kann nicht länger von *den* Studierenden sprechen. Diversität erzeugt komplexe und unübersichtliche Situationen. Sie erzeugt aber auch Potenziale für erfolgreiche Lehre, wenn es nämlich gelingt, die Vielfalt als Chance zu begreifen und zu nutzen. Damit dies überhaupt möglich wird, ist es notwendig, Diversität nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu managen“ (CHE Consult 2012, S. 3). Die CHE Consult GmbH arbeitet mittels ihrer ‚CHE-Quest‘- Befragung acht Studierendentypen heraus. An der Befragung haben ca. 8.800 Studierende an acht Hochschulen teilgenommen. 74 Items wurden erhoben. Sie konnten zu zehn Faktoren<sup>11</sup> zusammengelegt werden, aus denen sich dann acht Studierendentypen bilden ließen:

- **Die Traumkandidat(innen):** „Studierende dieses Typs sind also in besonderer Weise in der Lage, mit den Gegebenheiten des Studiums umzugehen. [...] Die Traumkandidat(inn)en kennen die Anforderungen ihres Studiums und sind in der Lage, ihnen in überdurchschnittlicher Weise gerecht zu werden. Dieser Typ lässt eine hohe Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Studiengeschehen erwarten. Studierende dieses Typs weisen in vielerlei Hinsicht eine hohe Selbständigkeit [sic!] und hohes Engagement auf. [...] Die Traumkandidat(inn)en studieren zielorientiert und sind dennoch vielfältig auch außerhalb des Studiums engagiert“ (ebenda, S. 12).
- **Die ‚Lonesome Rider‘:** „Die ‚Lonesome Rider‘ wissen gut, worauf sie sich mit dem Studium eingelassen haben, und kommen offenbar mit den Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums sehr gut zurecht. Der niedrige Wert bei der sozialen Integration verweist auf ein ‚Leben außerhalb der Hochschule‘, was aus Sicht der Hochschule durchaus problematisch sein kann. [...] Dieser Typ repräsentiert also eine abweichende, aber erfolgreiche Art der Adaption an die Bedingungen des Studiums“ (ebenda, S. 13).
- **Die Pragmatiker(innen):** „Die Pragmatiker(innen) weisen eine relative starke Praxisorientierung auf, sind an der Hochschule integriert und sportlich sehr aktiv. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden dieses Typs sehr gut mit den Bedingungen und Anforderungen eines Studiums zurecht kommen [sic!]“ (ebenda, S. 14).

---

<sup>10</sup> Georg et al. beziehen sich in ihrer Studie hierbei auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu. Im Weiteren verweisen sie auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und deren Bedeutung für die Wahl eines Studienfaches nach Bourdieu und Passeron 1971.

<sup>11</sup> Es handelt sich dabei im Wesentlichen um psychometrische Daten.

- **Die Ernüchterten:** „Obwohl die ‚Ernüchterten‘ in ihrer Adaption an das Studium in fast allen Aspekten beste Voraussetzungen mitbringen, ist der Wert auf dem Faktor Gemütsverfassung besonders niedrig“ (ebenda, S. 15).
- **Die Pflichtbewussten:** „Dieser Studierendentyp erreicht einen signifikanten, hohen Wert bei Fleiß. Bedenklich sind die signifikanten niedrigen Werte bei der Gemütsverfassung und bei der sozialen Integration. [...] Die guten Werte auf den Faktoren Theoriebezogenheit, Erwartungen und Fleiß bei den Pflichtbewussten deuten darauf hin, dass diese Studierenden in der Lage sind, sich auf die akademischen Anforderungen eines Studiums einzulassen und sich nicht überfordert fühlen“ (ebenda, S. 16f).
- **Die ‚Nicht-Angekommenen‘:** „Der Studierendentyp der ‚Nicht-Angekommenen‘ studiert sehr ziel- und praxisorientiert: Er erzielt auf dem Faktor Zielstrebigkeit einen signifikanten, guten Wert; signifikant ist ebenfalls der niedrige Wert bei Theoriebezogenheit. [...] Die ‚Nicht-Angekommenen‘ sind zwar vergleichsweise zielstrebig – das heißt, sie wissen, was sie erreichen wollen und welche Schritte dafür nötig sind. Doch dies findet wenig Widerhall in anderen Dimensionen (beispielsweise bei der Dimension *Fleiß*)“ (ebenda, S. 18).
- **Die ‚Mitschwimmer(innen)‘:** „Dieser Studierendentyp reagiert nicht eben günstig auf die Gegebenheiten im Studium. Auch die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit – sowohl was die Schulleistungen als auch was die Vermutungen über den eigenen Studienerfolg angeht – sind nicht besonders positiv“ (ebenda, S. 19f).
- **Die ‚Unterstützungsbedürftigen‘:** „Einigen der Befragten in der Gruppe ‚Unterstützungsbedürftige‘ muss man zunächst Respekt dafür zollen, dass sie sich überhaupt ein Studium zumuten: Sie bringen schwierige Voraussetzungen mit, zum Beispiel was ihren Gesundheitszustand, ihre Schulerfolge oder auch ihre familiären Verhältnisse angeht“ (ebenda, S. 21).

CHE Consult folgert auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse: „Es geht darum, die Bedingungen an den Hochschulen so zu gestalten, dass der Adaptionsprozess für möglichst viele Studierende möglichst erfolgreich verläuft“ (ebenda, S. 23).

Betrachtet man die Ergebnisse der CHE Studie, so fallen zwei Dinge ins Auge. Es bleibt in der Studie unklar, welche Studiengänge in welchem Fachsemester an der Untersuchung teilnahmen und erschien im Weiteren auch keine relevante Kategorie zur Bildung von Studierendentypen zu sein. Zum anderen bleiben die Charakterisierungen an der Oberfläche. Wenn diese Untersuchung auch nicht hinreichend überzeugend ist, zeigt sie jedoch, dass es bedeutsam ist, bei solchen Untersuchungen der Diversität der Studierenden gerecht zu werden. Inwiefern eine Klassifizierung von Studierendentypen sinnvoll ist, wird im weiteren Verlauf dieser Untersuchung herausgearbeitet. Vorab wird die Betrachtung ins Feld geführt, die sich im Speziellen mit dem studentischen Zeiterleben und Zeithandeln von Studierenden auseinander setzt. Dies bietet im Fortgang dieser Untersuchung die Basis für die empirische Betrachtung der beiden untersuchten Studiengänge an der Stiftung Universität Hildesheim.

## **2.6 Zeiterleben Studierender**

Mit der Frage der Zeitwahrnehmung Studierender hat sich unter anderem Nadine Schöneck befasst. In ihrer Diplomarbeit befragte Schöneck Studierende der Fernuniversität Hagen und der Bochumer Universität zu ihrem Zeitempfinden und ihrer zeitlichen Orientierung im Studium. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse der Befragung der Präsenzstudierenden in Bochum (n=337) zitieren, um sie später in Teilen im Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit diskutieren zu können.

- 82,6 % der Studierenden nehmen eine deutliche Beschleunigung ihres Lebens wahr
- 66 % der Studierenden nehmen Zeitknappheit wahr
- 70,4 % der Studierenden unternehmen heute Anstrengungen (zeitliche Investitionen), von denen sie ausgehen, dass ihnen diese für ihre Zukunft nützlich ist
- 47,3 % der Studierenden teilen die Auffassung, dass Zeit Geld ist
- 77,5 % der Studierenden geben an, ihre Arbeit unter Zeitdruck zu erledigen
- 51,9 % der Studierenden gaben an, dass sie ihre weitere berufliche Entwicklung bereits zeitlich vorgeplant haben
- 70,3 % der Studierenden geben an, dass sie das Verhältnis zwischen Freizeit und Studienzeit als angenehm empfinden (vgl. Schöneck 2003, S. 73ff; Schöneck 2004).

Ersichtlich ist zunächst, dass sich aus dieser Untersuchung mehrere Faktoren ableiten lassen, die auf studentisches Zeiterleben und Zeithandeln wirken können. Aus Schönecks Arbeit lassen sich gleichfalls handlungsleitende Präferenzen von Studierenden ableiten. Bezüglich der Zeitwahrnehmung Studierender sticht besonders heraus, dass bereits unter Diplombedingen Studierende von dem Gefühl der Zeitknappheit und Getriebenheit begleitet wurden. Dennoch erleben sie ein angenehmes Verhältnis zwischen Freizeit und Studienzeit. Nach Bourdieu und Passeron (2007) lässt sich dies mit der Deutung erklären, dass Studierende über die Möglichkeit verfügen, sich frei von organisationalen Vorgaben zu machen. Dies gehört zur studentischen Identität. Einen weiteren Einblick auf die studentische Zeitwahrnehmung lässt sich bei Wagner und König (2011) gewinnen. Im Rahmen eines Zeit- und Selbstmanagement-Workshops für die Studierenden, die sich an der ZEITLast-Studie<sup>12</sup> beteiligten, wurden die Studierenden danach gefragt, welche Dinge sie stressen oder ihnen Zeit rauben würden. Hierbei war es von Interesse, zu erfahren, welche Aspekte sich auf die Organisation des Studiums auswirken. Folgende Aspekte wurden von ihnen benannt:

---

<sup>12</sup> Am 10.12.2010 mit Studierenden des Studiengangs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ (Stiftung Universität Hildesheim) wurde ein Zeitmanagement-Workshop durchgeführt.

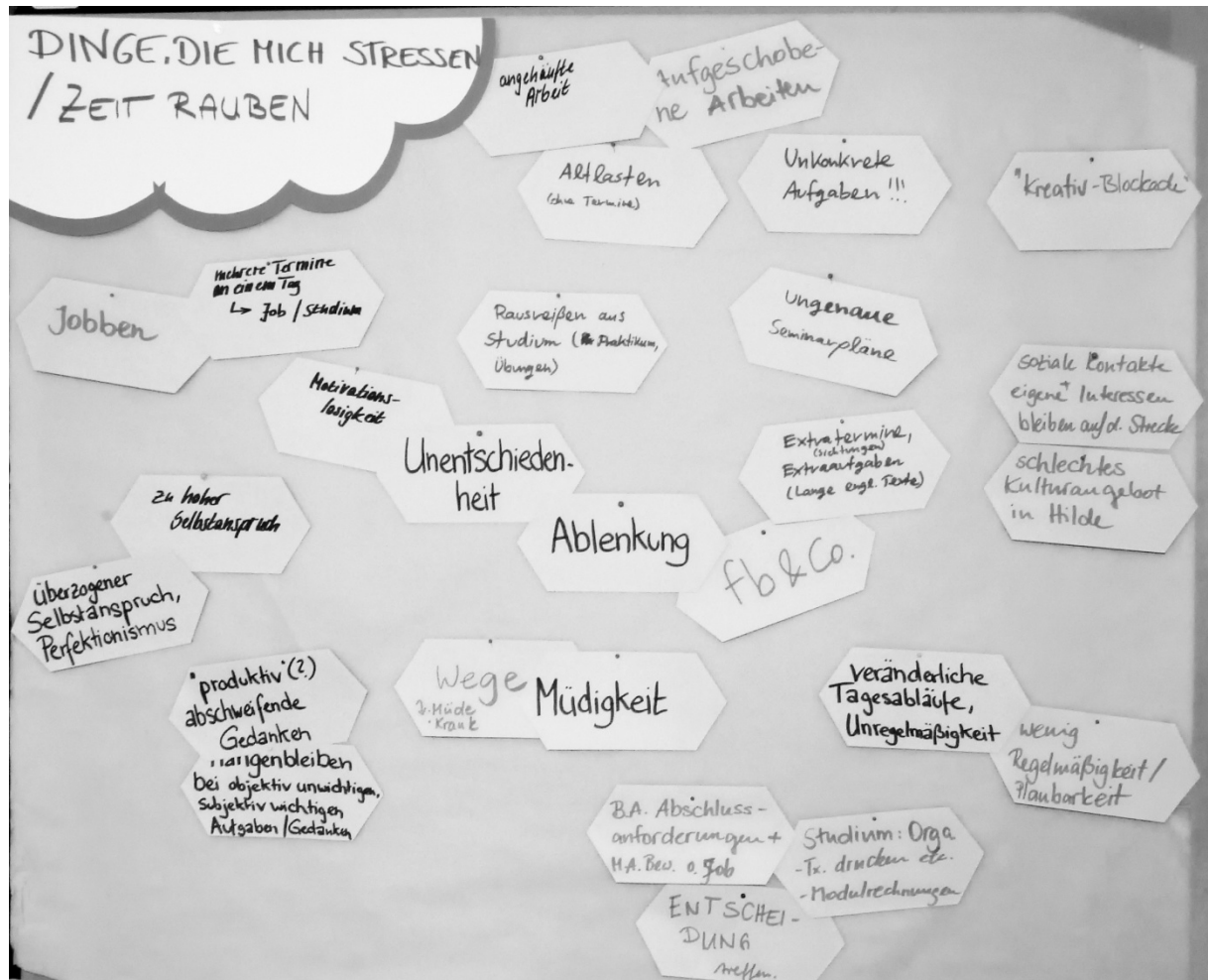


Abbildung 1: Spuren aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden. Quelle: Wagner; König 2011, S. 180

Auf der Moderationswand wird ersichtlich, dass die Studierenden durchaus auch aus der Herausforderung heraus, für sich eigenständige Entscheidungen treffen zu müssen, das Gefühl von Stress oder auch Getriebenheit entwickeln können. Weiterhin haben die Studierenden Aspekte wie aufgeschobene und unerledigte Aufgaben benannt, aber auch darauf verwiesen, dass sie zu hohe Ansprüche an sich selber haben oder auch manchmal unter Motivationslosigkeit leiden.

Wagner und König bilden hieraus fünf Blöcke, die auf die zeitliche Orientierung, sprich das Zeitmanagement von Studierenden wirken:

- „Aufgabenstellung und Bearbeitung: Manchen sind es schlicht zu viele Aufgaben, Anderen sind sie zu schlecht strukturiert oder zu unkonkret und meist häufen sich zu viele davon an.
- Studienorientierung und Motivation: Manche sind unentschieden und es ist ihnen nicht hinreichend klar, wofür sie welche Aufgaben bzw. auch welche Ziele verfolgen sollen; sie erleben sich müde, desorientiert und eher abgelenkt.
- Konkurrenz der Interessen: Vor allem, wenn noch gearbeitet werden muss, wird zwischen Studium und anderen Tätigkeiten eine belastende Konkurrenz gesehen; auch spielen soziale Interessen zum Umgang mit Freunden und Bekannten hier eine konkurrierende Rolle.

- Selbstansprüche: Manche lassen sich durch hohe und vielleicht überzogene Selbstansprüche und durch das Drängen nach Perfektion sehr unter Druck setzen, möglicherweise angeregt durch unklare Orientierungen darüber, was wirklich verlangt bzw. honoriert werden wird; Entscheidungen treffen zu müssen wird [sic!] als schwierig empfunden und dies möglicherweise, weil die Folgen von Entscheidungen als zu wenig transparent wahrgenommen werden.
- Kreative Blockaden: Manche möchten gerne produktiv und kreativ sein, finden es jedoch schwer bzw. belastend, auf den Moment der „idealen Eingebung“ bzw. einer guten Lösung warten zu müssen“ (Wagner; König 2011, S. 180f.).

Die Autoren folgern: „Diese Hinweise bestärken die Vermutung, dass die Belastung von Studierenden durch eine *Reihe von Bedingungen und Faktoren* befördert werden kann, die insbesondere mit der *eigenen Orientierung im Studienkontext*, mit der *Organisation von Aufgaben und Lernprozessen*, mit der *(Nicht)Transparenz von Anforderungen und Bewertungskriterien* sowie mit der Frage zu tun haben, wohin das Ganze denn führen solle (also der Frage nach dem *Sinn* des jeweiligen Studiums)“ (Wagner; König 2011, S. 181). Wagner und König sehen hierbei gleichfalls einen Zusammenhang von Handeln und Strukturen im universitären Kontext und veranschaulichen an dem Modell „Studienmanagement“, dass das Zusammenspiel von Strategien und Handlungen verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen darstellt. Entlang der einzelnen Studienprozesse agieren Studierende und Lehrende miteinander und bewegen sich dabei im Rahmen der Organisation der Hochschule. Alle Aktivitäten in den jeweiligen Phasen der Studienprozesse können dabei unterschiedliche Ergebnisse befördern. Die Autoren erweitern den Zusammenhang zwischen der eigenen Zeitwahrnehmung um die Fähigkeit der eigenen Zeitgestaltung:

„Hier spielen die jeweiligen Lebenskontexte, Ziele, Vorwissen, Interessen und Kompetenzen ebenso eine Rolle wie bestimmte Entscheidungen. Es spielt eine Rolle, wie Studierende ihrerseits entscheiden und welche Bedeutung die Zeit für sie hat. Das Lernen wird geprägt durch eigenes Engagement, durch bestimmte Haltungen und auch hier durch bestimmte Kompetenzen (wie z. B. Schlüsselkompetenzen). Die Art und Weise, wie Studierende ihre Lernprozesse in Lehrveranstaltungen steuern, hängt u. a. davon ab, was ihnen besonders wichtig ist, wozu sie Zugänge haben und in welcher Weise und in welchem Umfang sie selbst zu aktivem Steuern in der Lage sind. Wie Studierende ihre Studienprozesse anlegen, folgt bestimmten Maßstäben, denen sie folgen, an Kalkülen, die sie anstellen, und auch an dem Fundus an Kenntnissen, die sie dafür nutzen können“ (Wagner; König 2011, S. 192).

Hieraus wird bereits deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der eigenen Zeitwahrnehmung, dem eigenen Zeithandeln und dem organisationalen Kontext, den die Universität bereitstellt, besteht. Dies geht mit der Fähigkeit einer sinnvollen Zeitgestaltung einher. Die Fähigkeit, die eigene Zukunft planen zu können, erscheint somit gleichfalls bedeutend für die Gestaltung der Gegenwart zu sein. Die weiteren Ausführungen fokussieren den Aspekt des Zeithandelns. Hierin geht es primär um die

Zeitverwendung. Konträr zu den bisherigen Ausführungen wird hier der Zwiespalt zwischen der Verwendung von freier Zeit sowie den Bedürfnissen der Zeitverwendung diskutiert.

## **2.7 Zeithandeln Studierender**

Zeithandeln Studierender kann schlicht damit übersetzt werden, wie Studierende ihre Zeit verbringen. Hierzu gehören nicht nur studienbezogene Aufgaben, sondern eben auch die private Zeitznutzung. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, als dass parallel zu den Angaben, dass das Studium überfrachtet und nicht studierbar sei, postuliert wird, dass Freizeit bei Studierenden einen stets höheren Stellenwert einnehme. Hinzu kommt der Vorwurf, dass Studierende zu viel Zeit mit Medien (insbesondere dem Internet) verbringen und somit ihren studienbezogenen Aufgaben kaum beziehungsweise unzureichend nachkämen. Inwiefern diese Annahmen wissenschaftlich fundiert sind, wird die Diskussion in diesem Kapitel zeigen.

### **Freizeit**

Explizit wird es in diesem Teil der Betrachtung um den Aspekt der Freizeit gehen. Zur Erläuterung des Begriffs der Freizeit eignet sich die Abgrenzung der Begriffe „freie Zeit“ und „Freizeit“: „Die freie Zeit umfaßt [sic!] den ganzen Zeitraum, der übrigbleibt [sic!], wenn von der gesamten verfügbaren Zeit alle Verpflichtungen und Notwendigkeiten abgezogen werden; die Freizeit dagegen meint den Zeitraum der freien Zeit, in der auch die subjektiv als Zwang oder Verpflichtung erlebten Anforderungen fehlen (in der Umfrageforschung zumeist als >eigentliche< oder >effektive< Freizeit bezeichnet)“ (Prahl 1977, S. 18f). Prahl zufolge wird Freizeit im gesamten Kontext der Gesellschaft zu einem zentralen Lebenssinn. Die Art und Weise, wie Freizeit genutzt wird, steht allerdings in Zusammenhang mit den Aspekten: Arbeitsbelastung, Wohnort, Wohnsituation, Alter, Geschlecht, Einkommen und weiteren gesellschaftlichen Determinanten. Das Freizeitverhalten ist hierbei auch stark durch die eigene Sozialisation geprägt (vgl. Prahl 1977, S. 10ff.).

Im Folgenden soll geprüft werden, ob Freizeit für Studierende an Stellenwert zugenommen hat und ob dieser Stellenwert so hoch sein kann, dass das Studium diesem untergeordnet wird. Eine Beobachtung zum Thema Studienzeit machen Babcock und Marks. Sie haben die Lernzeiten der Studierenden am College in den Vereinigten Staaten untersucht und kommen hierbei zu dem Ergebnis, dass die Zeitinvestition in das Studium seit 1961 permanent abnehme. Ihrem Bericht zufolge hätten 1961 die Studierenden noch 24 Stunden in der Woche Zeit für ihr Studium aufgewendet. In 2003 wenden die Studierenden nur noch 14 Stunden für ihr Studium auf. Sie führen dieses Ergebnis darauf zurück, dass die Ansprüche am College gesunken seien: „A more plausible explanation is that achievement standards have fallen“ (Babcock, Philip; Marks, Mindy 2010, S. 1). Es fehlt an Anreizen, mehr Zeit in das Studium zu investieren und gleichzeitig steigt der Wert von und das Bestreben nach mehr Freizeit (vgl. ebenda, S. 3ff.). Somit gehen die Autoren gleichfalls so weit, dass sie einen Rückgang der in das



Studium investierten Zeit in den Kontext mit den Anforderungen am College stellen. Die Bildungsinstitution würde weniger an Leistung von ihren Studierenden einfordern. Somit verlagerten die Studierenden ihre Prioritäten zugunsten der eigenen Freizeit. Weitere Hinweise auf eine möglicherweise gestiegene Wertigkeit von freier Zeit finden wir bei Bargel (2008). Er erklärt, dass bei den Studierenden ein kontinuierlicher Rückgang im politischen und gesellschaftlichen Engagement zu verzeichnen sei. Bargel führt diese Beobachtungen auf einen Wandel in der Haltung der Studierenden gegenüber der „allgemeinen Politik, der Beteiligung an den Hochschulen sowie ihre gesellschaftlichen Vorstellungen und Werte“ (Bargel 2008, S. 3) zurück. Inwiefern Bargels Ausführungen in einem organisationalen Kontext zu verorten sind, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Weitere Hinweise darauf, dass Freizeit für Jugendliche an Bedeutung gewinnt und somit im Zusammenhang mit der Charakterisierung einer gesamten Generation zu sehen sind, findet sich in der Shell-Jugendstudie 2010. Hierin heißt es beispielsweise, dass Freizeit einen immer höheren Stellenwert einnehme, da es seit Beginn des 21. Jahrhunderts auch zu einer Ausweitung an Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung gekommen sei. Entsprechend haben Jugendliche das Bedürfnis, Alternativen auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. Auch belegt die Shell-Studie, dass die sozialen Kontakte einen hohen Stellenwert im Leben der Jugendlichen einnehmen, gleichzeitig konnten die Forscher jedoch eine Zunahme an der Zeit verzeichnen, die die Jugendlichen im Internet verbringen würden. Die wöchentliche Zeit im Internet beläuft sich in 2010 auf 12,9 Stunden. In 2006 waren es noch 9,3 Stunden (vgl. Shell-Jugendstudie 2010, S. 80ff., S. 103). Auch die 14. Shell-Jugendstudie beschäftigte sich in 2002 mit der Bedeutung von Freizeit und deren Gestaltung gemeinsam mit anderen Gleichaltrigen: „Durch die frühe Ablösung von den Eltern erreicht die Gleichaltrigengruppe einen hohen Einfluss auf die Standards von Konsum und Freizeitaktivitäten sowie auf die Vorbilder für Wertorientierung und Lebensführung. Entsprechend sind die Anerkennung bei Gleichaltrigen und die Integration in sozialen Gruppen zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe geworden“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 36).

Rückblickend auf die angeführten wissenschaftlichen Untersuchungen und Diskussionen zum Thema ‚Stellenwert der Freizeit‘ lässt sich resümieren, dass der subjektiv zugeschriebene Anspruch an die Freizeit gestiegen ist. Es ist bedeutsam, soziale Kontakte zu pflegen. Unter dieser Prämisse steigen die Anforderungen an die Koordinierung der eigenen Zeit. Auch die Ergebnisse des Zeitmanagement-Workshops an der Stiftung Universität Hildesheim wurde deutlich, dass Studierende die Neuen Medien wie Facebook (fb) durchaus nutzen. Welche Bedeutung der Mediennutzung theoretisch zukommt, wird im Folgenden geklärt.

### **Mediennutzung**

Bauerlein verweist darauf, dass junge Heranwachsende unter 30 einen großen Teil ihrer frei verfügbaren Zeit mit so genannten Neuen Medien verbringen würden. Dies habe zur Folge, dass die zeitliche Investition in Bildung vernachlässigt werde. Er charakterisiert daher die Generation unter 30 als

„the dumbest generation“ (Bauerlein 2008). Zu diesem Thema hat auch Rolf Schulmeister geforscht. In seinen Ausführungen zu der Fragestellung „Gibt es eine >Net Generation<?“ kommt er zu der Erkenntnis, dass sich das Verhalten Jugendlicher hinsichtlich ihrer Mediennutzung mit ihrer Sozialisation in Verbindung setzen lasse. Die Bedeutung von Freunden und einem eigenen sozialen Netzwerk nehme jedoch noch einen höheren Stellenwert ein, als die Mediennutzung. Geräte wie Handys und Computer gehören zu dem jugendlichen Alltag. Sie übernehmen in der Regel die Funktion, über sie die Kommunikation zu pflegen. „Die Medien werden ab dann genutzt, wenn sie alltagstauglich sind, sie werden für Ziele genutzt, die man ohnehin anstrebt“ (Schulmeister 2008, S. 114).

Eine Differenzierung zum Umgang mit Medien nehmen Hörning (1997) et al. vor. Sie konnten in ihrer Studie Muster komplexer Zeitbearbeitung herausarbeiten. Sie verweisen auf drei Typen des Umgangs mit Zeit im Kontext des Umgangs mit den so genannten neuen Techniken<sup>13</sup>. Hörning et al. machen mit ihrer Typenbildung deutlich, dass es sich hinsichtlich der technischen und medialen Zeitnutzung nicht um ein generelles Phänomen handelt, sondern in drei Arten des Umgangs mit Technik eingeteilt werden kann. Gleichfalls muss an dieser Stelle noch auf das Erscheinungsjahr 1997 der Studie verwiesen werden. Die technische und mediale Unterstützung im Alltag war zu jener Zeit noch nicht so ausgeprägt, wie dies heute der Fall ist. Es darf also an dieser Stelle gefolgert werden, dass mittlerweile ebenfalls eine technische und mediale Sozialisation der Studierenden vorliegt, die ihnen dabei verhilft, die Möglichkeiten, die damit verbunden sind, für sich unterstützend zu nutzen (oder eben auch nicht). Eine grundsätzliche Affinität gegenüber den so genannten Neuen Medien darf den Studierenden unterstellt werden.

In dem angeführten Zeitmanagement-Workshop wurde thematisiert, dass Facebook ein wichtiges Element im studentischen Alltag darstellt. Dieses Medium wird als etwas Stressiges und Zeitraubendes beschrieben. Aber ist dem tatsächlich so, dass das Surfen auf Facebook dazu führt, dass Studierende eher dazu neigen, ihre studentischen Aufgaben aufzuschieben? Wird den sozialen Medien ein höherer Stellenwert beigemessen als dem Studium? Welche motivationalen Aspekte führen dazu, dass Studierende sich mit den Lerninhalten des Studiums auseinander setzen?

### ***Lernen und Prokrastinieren***

„Lernen verursacht neben positiven Konsequenzen [...] auch immer Kosten, beispielsweise weil man eine attraktive Tätigkeitsalternative verpasst oder unangenehme Anreize, die mit dem Lernen selbst verbunden sind, in Kauf nehmen muss“ (Dietz et al. 2005, S. 174). Die Autoren gehen davon aus, dass multiple Handlungsoptionen zu motivationalen Konflikten führen, die sich auf die Lernleistung auswirken würden. Grundvoraussetzung dafür, dass gelernt werde, ist den Autoren zufolge die Konse-

---

<sup>13</sup> Hierbei verstehe ich unter der Formulierung ‚neue Techniken‘ insbesondere das Internet und die hiermit verbundenen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten.

quenz, die sich aus der Lernleistung ergebe: „Je wertvoller die Konsequenzen eingeschätzt werden bzw. je mehr die Inhalte persönlich relevant und interessant sind oder je angenehmer die Aufgabendurchführung ist, desto erfolgreicher wird gelernt“ (ebenda, S. 174). Sie beziehen sich in ihren Annahmen auf die „Wert-Erwartungstheorie“<sup>14</sup> und stellen in dieser Kosten auf, die mit einer Lernleistung zu erwarten sind. Gemeint sind direkte Kosten, wie eine anstrengende Zeitverwendung als auch indirekte Kosten, wie der Verzicht auf soziale Handlungen (vgl. ebenda, S. 175). In ihrer Fragebogenstudie, in der sie Schüler befragten, kamen sie zu dem Schluss, dass Kostenparameter bei der Entscheidung für eine Lernleistung entscheidend sind: „Besonders wichtig ist dabei der Befund, dass auch Anreize alternativer, nicht ausgeführter Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Erleben und subjektiver Performanz beim Lernen stehen. Daher sollten für eine vollständige Betrachtung von Lernmotivation auch alternative Handlungsangebote miteinbezogen werden“ (ebenda, S. 187). Zu den Mitwirkenden dieser Studie gehörte auch Stefan Fries. Er hat mit anderen Autoren wie Grund später eine Untersuchung zum Thema Prokrastination<sup>15</sup> durchgeführt. Hierin beschäftigen sich die Autoren intensiver mit den Handlungsmöglichkeiten und den Entscheidungen dafür, (Lern-) Handlungen auszuführen.

Grund et al. untersuchten, welche Typen es von aufgeschobenen Handlungen bei Studierenden auftreten. Hierbei haben sie 398 Studierende mittels 35 Items dazu befragt, welche Handlungen sie aufgeschoben und welche Handlungen sie stattdessen ausgeführt haben. Als Ergebnis konnten sie drei Typen aufgeschobener und ausgeführter Handlungen ausfindig machen: Pflichthandlungen, persönliche Projekte und Aktivhandlungen.

- **Pflichthandlungen:** „Demnach zeichnen sich aufgeschobene Pflichthandlungen in der Wahrnehmung der Studierenden dadurch aus, dass sie leistungsbezogen sind, wenig intrinsische Anreize beinhalten (geringe Tätigkeitsanreize), als wenig selbstbestimmt (geringe Freiwilligkeit und eigener Anstoß), aversiv und schwierig erlebt werden sowie einen geringen Handlungsfluss erlauben (wenig angenehm, eher schwierig, negative Stimmung, viel Selbstregulation, hoher Zwang zum Beginnen und Beenden der Aufgabe, niedrige Erfolgserwartung). [...] werden unter großem Zeitdruck ausgeführt“ (Grund et al. 2012, S. 198).
- **Persönliche Projekte:** „Von Pflichthandlungen lassen sich persönliche Projekte vor allem dadurch abgrenzen, dass sie als selbstbestimmter wahrgenommen werden. [...] Wie Pflicht-

---

<sup>14</sup> Der Homo oeconomicus handelt nach der „Wert-Erwartungs-Theorie“; auch bekannt als „Rational Choice-Ansatz“. Menschliches Handeln über diese Logik zu erklären, ist in den Sozialwissenschaften nicht unumstritten. So merkt beispielsweise Srubar 1992 an, dass bei dieser Logik eingeübte Routinen des Handelns vernachlässigt würden. Darüber hinaus ist die Argumentation mit dem „Rational Choice Ansatz“ schwierig, da Akteure sich stets in einem Umfeld befinden, das ihnen auferlegt, welche Handlungsoption nun besonders relevant bzw. vordringlich ist (vgl. Srubar 1992, S. 163).

<sup>15</sup> Fachbegriff für „Aufschiebeverhalten“

handlungen werden persönliche Projekte meist als leistungsbezogen wahrgenommen, nahezu immer alleine ausgeführt und sind kognitiv hoch anspruchsvoll sowie dringlich“ (ebenda, S. 198).

- Aktivhandlungen: „Handlungen dieses Typs werden als weitgehend selbstbestimmt und freiwillig wahrgenommen und ihre Ausführung wird im Vergleich zu den beiden anderen Typen aufgeschobener Handlungen als weniger schwierig, kognitiv weniger anspruchsvoll, dafür aber körperlich anstrengender eingeschätzt“ (ebenda, S. 200).

Gleichzeitig konnten sie ein Ranking erstellen, welche Aufgaben am Häufigsten aufgeschoben und welche stattdessen ausgeführt werden. Am Häufigsten würden Studierende demnach die Prüfungs-/Klausurvorbereitung aufschieben. Stattdessen würden sie sich mit ihrem Computer und dem Internet beschäftigen. Die Konsequenzen hieraus seien Stress und Zeitdruck (vgl. ebenda, S. 197). Diese ausgeführten Handlungen klassifizieren die Autoren als: Entspannungshandlungen, Sozialhandlungen und Pflichthandlungen.

- Entspannungshandlungen: „Handlungen innerhalb dieses Typs sind aus Sicht der Studierenden durch hohe Passivität sowie geringe körperliche und kognitive Beanspruchung gekennzeichnet“ (ebenda, S. 200).
- Sozialhandlungen: „Von Entspannungshandlungen unterscheiden sich Sozialhandlungen in der Wahrnehmung der Studierenden vor allem dadurch, dass sie typischerweise auf soziale Interaktionen bezogen sind, gemeinsam ausgeführt werden und soziale Folgen beinhalten sowie als hoch wertekongruent und wichtig wahrgenommen werden“ (ebenda, S. 200).
- Pflichthandlungen: „So beinhalten die ausgeführten Pflichthandlungen in der Wahrnehmung der Studierenden nur geringe intrinsische Anreize sowie wenig Selbstbestimmung und werden kaum aus eigenem Anstoß initiiert“ (ebenda, S. 200).

Es war von Interesse, zu untersuchen, welche Typen von ausgeführten und aufgeschobenen Handlungen am Häufigsten auftreten. Hierbei kommen die Autoren zu dem Schluss: „Die Analyse zeigt zunächst deutlich, dass Studierende offensichtlich nicht nur leistungsbezogene Handlungen aufschieben, die sie machen müssen oder sollten (Pflichthandlungen, ca. 49 %), sondern auch häufig solche, die sie machen wollen (persönliche Projekte, ca. 38 %) und gelegentlich auch freizeitbezogene Handlungen, die sie gerne machen (Aktivhandlungen, ca. 13 %)“ (ebenda, S. 203). Entsprechend der Untersuchungsergebnisse von Grund et al. kann also nicht hinreichend gefolgert werden, dass Studierende aufgrund von Aktivitäten in dem Onlineportal Facebook ihre Aufgaben für das Studium aufschieben würden. Gleichzeitig ist dieses Verhalten auch nicht unüblich. Hierbei liegt es jedoch auch daran, wie sehr die Studierenden ihre Aufgaben für das Studium als „Pflichthandlungen“ wahrnehmen.

Entsprechend gehört die mediale Zeitverwendung zu den Handlungen von Studierenden, denen sie das Lernen oft nachordnen. Gleichzeitig ist dies aber keine Regel. Motivational wirkt auf die Lernhandlung ganz banal auch das Interesse an dem Lernstoff. Aufgeschobene Aufgaben können Zeitstress bei Studierenden hervorbringen.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde nun eine Diskussion angestoßen, die sich zunächst mit dem Freizeitverhalten von Studierenden auseinandergesetzt hat. Aus dieser Diskussion konnte herausgearbeitet werden, dass Freizeit auf der einen Seite einen hohen Stellenwert genießt, auf der anderen Seite das Freizeitverhalten von Studierenden in Zusammenhang mit ihrer Sozialisation und auch mit ihren sozio-ökonomischen Faktoren zu sehen ist. Mediennutzung, insbesondere die Nutzung des Internets und der sogenannten Social Media, wie Facebook, wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Dass die Nutzung von diesen Medien einen enormen Einfluss auf die Lernzeiten von Studierenden nimmt, kann allerdings nicht hinreichend belegt werden. Studien zeigen, dass genauso gut private Handlungen von Studierenden aufgeschoben werden, wie eben auch Pflichtenhandlungen. Entsprechend scheint es relevant zu sein, wie Studierende ihre Studienzeiten wahrnehmen. Welche Faktoren positiv auf das Studierverhalten wirken, wird nachfolgend betrachtet.

## **2.8 Organisationale Bedingungen studentischen Zeithandelns**

Jetzkowitz et al. (2004) diagnostizieren in ihrer Untersuchung Strategien und Verhaltensweisen, mit denen Studierende die Lebensphase ‚Studium‘ bewältigen. Sie gehen davon aus, dass die wichtigsten Einflussfaktoren die Strukturen des jeweiligen Studienfaches und die übergreifenden Fachkulturen gelten. Sie arbeiten bei den Studierenden in ihrer Untersuchung temporale Muster heraus. Diese sind Produkt bzw. Konstrukte, die durch kulturell-institutionelle und durch subjektive, im Persönlichkeitssystem verankerte Zeitgeber bestimmt werden. Demnach erscheint es plausibel zu sein, dass die Fähigkeit des Studierenden für sich eine gelungene Strategie beziehungsweise Verhaltensweise herauszubilden zunächst eine Persönlichkeitseigenschaft darstellt. Diese ist in der Lage, die Strukturen und Anforderungen des Hochschulsystems zu erkennen und entsprechend hierauf zu reagieren.

Eine weitere Perspektive auf organisationale Faktoren, die das Studieren beeinflussen, zeigen Bülow-Schramm, Merkt und Rebenstorf auf. In ihrem Forschungsprojekt USUS untersuchten sie, welche Faktoren für Studierende Barrieren darstellen und welche ein erfolgreiches Studieren ermöglichen würden. Sie verweisen auf Bedingungen der Organisation, die erfolgreiches Studieren befördern: „Unsere Daten zeigen neue Zusammenhänge auf, nämlich dass für den subjektiven Studienerfolg, hier gemessen über die Einschätzung der Studierenden zu ihrem Kompetenzerwerb, diese Merkmale (insbesondere auch das kulturelle Kapital) von geringerer Bedeutung sind als erwartet und mehr die Art, in der das Lehrverhalten der Lehrenden wahrgenommen wird, von Einfluss ist. So fördert z. B. die Wahrnehmung eines wissenschaftsorientierten Lehrverhaltens den Erwerb klassischer professionel-

ler Kompetenzen, wogegen ein studierendenzentriertes Lehrverhalten stärker den Erwerb genuin wissenschaftlicher Kompetenzen begünstigt“ (Bülow-Schramm, Merkt, Rebenstorf 2011, S. 167). Darüber hinaus konnten die Autorinnen einen Zusammenhang zwischen einer früheren Berufsausbildung, die einen Bezug zum Studienfach aufweist, und dem Studienstil und dem Studienerfolg herausarbeiten (vgl. ebenda, S. 167). Damit erhöht sich, unabhängig von der ursprünglichen Ressourcenausstattung der Studierenden, die Studienerfolgswahrscheinlichkeit und insbesondere der Erwerb von Kompetenzen, wenn Studierende vor Aufnahme des Studiums eine studienfachbezogene Berufsausbildung absolviert und somit etwas älter als ihre Kommilitonen sind. Darüber hinaus ist die Rolle der Lehrenden bedeutsam: „Je stärker die Lehrenden sich den Studierenden zuwenden oder auch eine Forschungs- oder Wissenschaftsorientierung an den Tag legen, also in ihrer Lehre auf Forschung verweisen und zu eigener Forschung anhalten, umso höher ist der Kompetenzerwerb, zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden, in allen Dimensionen, die wir hier unterscheiden können“ (ebenda 2012, S. 174). Während Bülow-Schramm, Merkt und Rebenstorf auf die Rolle der Lehrenden und gleichfalls auf die Bedeutung der studentischen Erfahrungen vor Aufnahme des Studiums verweisen, fokussieren andere Autoren andere Einflussfaktoren auf studentisches Handeln.

In jüngster Zeit wurden Forschungsprojekte populär, die sich explizit mit deviantem Verhalten von Studierenden beschäftigen, aber eben auch ergänzende Phänomene, wie dem „Bulimie-Lernen“<sup>16</sup> im Fokus der Aufmerksamkeit haben.

Sattler et al. untersuchten in ihrer „Fairuse Studie“ deviantes Verhalten von Studierenden. Ein zentraler Fokus lag hierbei auf studentische Plagiate. Sie erklären studentische Plagiate mithilfe der „Rational-Choice-Theorie“<sup>17</sup> und folgern: „The empirical link between utility and opportunity would imply that even if all these recommendations were implemented, plagiarism might still persist because the greater the benefit of plagiarizing behaviour, the greater the incentive to create or seek out opportunities for plagiarizing. As long as the net utility is positive, a rational student would invest in creating or advancing situations in which plagiarism is possible“ (Sattler et al. 2013, S. 459). In Berichten der deutschen Medien erklärt Sattler: „vier von fünf Studenten schummeln“ (Sattler in ZEIT ONLINE 2012). Er erklärt einige Gründe hierfür im Interview mit dem Kölner Stadt-Anzeiger: „Manche prokrastinieren – putzen also lieber ihre Wohnung anstatt zu schreiben oder lassen sich von Facebook ablenken. Andere können sich einfach nicht konzentrieren. Studierende plagiierten auch häufiger, wenn sie das Gefühl haben, nicht ausreichend von Lehrenden unterstützt zu werden, unfair bewertet zu werden, oder wenn sie wissen, dass Lehrende nicht so genau hinschauen“ (Sattler in Kölner Stadt-Anzeiger vom 24.10.2012). Sattler nach steige die Wahrscheinlichkeit zum Plagiierten, wenn die

---

<sup>16</sup> Bulimie-Lernen bedeutet, dass Studierende sich Lernstoff kurzfristig rein „fressen“, um ihn dann zur Prüfung wieder „auszuspuken“.

<sup>17</sup> Diese Theorie gehört zur selben Gattung wie die „Wert-Erwartungs-Theorie“ nach Hartmut Esser.

Gelegenheit (opportunity) günstig sei und die Nützlichkeit (utility) positiv bewertet werde. Hinzu kommt, dass geltende Normen (norms) an Bedeutung verlieren würden (vgl. Sattler et al. 2013, S. 451). Kohl sieht in dem häufigen Aufkommen studentischer Plagiate einen Zusammenhang mit der Lehrorganisation: „Intertextuell korrektes wissenschaftliches Schreiben bedarf eines Transfers der im Studium thematisierten Arbeitsweisen aus dem Lehr-/Lernkontext in die studentische Schreibpraxis. Das häufige Vorkommen studentischer Plagiate und Verweisfehler legt den Schluss nahe, dass dieser Transfer nicht im gewünschten Umfang erfolgt“ (Kohl 2011, S. 160). Das Internet erleichtere Kohl zufolge gleichfalls das Plagiiere. Studierende geraten leicht unter einen Generalverdacht: „Es wird angenommen, dass die entsprechend der kompetenzorientierten Studienvorgaben exzellent ausgebildeten Studierenden dennoch mit bewusst betrügerischer Absicht fremdes geistiges Eigentum beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Werke verwenden. Dem eigenen akademischen ‚Output‘ wird so mit erschreckender Selbstverständlichkeit ein Kompetenzdefizit von zentraler Bedeutung für die Wissenskultur zugeschrieben“ (ebenda, S. 181f.). Kohl und Sattler haben eine unterschiedliche Betrachtungsweise auf das Thema *Plagiiere*. Sattler untersuchte *Plagiiere* im Kontext des „Rational-Choice-Ansatzes“. Kohl geht unter anderem davon aus, dass Plagiate ebenfalls Ergebnis der Lehrorganisation sein können. Indem Studierende eben nicht bzw. kaum Austausch mit Lehrenden stünden, gleichfalls aber auch Hochschulen bei ihren Studierenden Zeitdruck hervorbringen würden (vgl. Kohl 2011, S. 161). Gemein ist Kohl und Sattler, dass sie einen Zusammenhang mit organisationalen Strukturen sehen. Sattler betont hierbei die Bedeutung der Unterstützung durch Lehrende und auch Kohl sieht Lehrende in der Verantwortung Studierenden das korrekte wissenschaftliche Verhalten nahe zubringen.

Auch das sogenannte ‚Bulimie‘-Lernen wird häufig in Verbindung mit der Lehrorganisation diskutiert. Metzger und Schulmeister kommen aufgrund der ZEITLast-Daten zu dem Schluss: „Die Daten zeigen, dass es zu einem klassischen ‚Bulimie-Lernen‘ kommt: Gelernt wird punktuell für Prüfungen. Eine kontinuierliche Unterrichtsvor- und -nachbereitung im Rahmen des Selbststudiums zur notwendigen Vertiefung und Vernetzung der vermittelten Inhalte, findet bei vielen Studierenden kaum statt. Teilweise befördern die eingesetzten Unterrichtsmethoden unter dem Einfluss des neuen ECTS-Systems das bulimische Lernsystem: Es mangelt an einer Rückmeldekultur, die sicherstellt, dass Tätigkeiten aus dem Selbststudium in angemessener Weise in die Präsenzlehre eingebunden werden“ (Metzger; Schulmeister 2010, S. 4).

Die bisher zitierten Studien machen darauf aufmerksam, dass Lehrende maßgeblich auf die Lernaktivitäten ihrer Studierenden einwirken können. Dies passiert qualitativ über Rückmeldungen zu Lernergebnissen sowie der Einbindung von Ergebnissen im Selbststudium in die Präsenzlehre. Eine weitere Perspektive auf die studentische Lernleistung wendet Jenert an. Er fragt danach, wie Studierende

Lernaktivitäten auswählen und Ressourcen im Studium verteilen würden (vgl. Jenert 2011, S. 61) 2011, S. 62). In seinem Fokus stehen die Fragen:

- Welche Studienziele die Studierenden ihrem jeweiligen Studienprogramm zuschreiben,
- welche Handlungsstrategien die Studierenden in unterschiedlichen Programmkontexten entwickeln und
- welche sozialen Konstruktionsprozesse dem Zustandekommen dieser Zielvorstellungen und Handlungsstrategien zugrunde liegen (ebenda, S. 62f.).

Er kommt zu den Ergebnissen, dass die Hochschule als Organisation zusammen mit ihren Studienstrukturen Einfluss auf die Zielvorstellungen ihrer Studierenden nehmen (vgl. ebenda, S. 69). Dabei seien laut Jenert drei Faktoren besonders Einfluss nehmend: (In-)konsistente Kommunikation, das Prüfungssystem und externe Erwartungen und Zuschreibungen. Jenert kommt zu folgenden Ergebnissen: „Sowohl subjektiv wahrgenommene Studienziele und Anforderungen [...] als auch strukturelle Zwänge schlagen sich deutlich im Studierendenhandeln nieder“ (ebenda, S. 70). Er arbeitet dabei folgende Einflussgrößen heraus: „Kulturelle Leitlinien zur Gestaltung des Studienverlaufs“, „Kontextabhängige Bewältigungsstrategien“ und die „Komplexität von Planungsprozessen“. Jenert kommt zu dem Fazit: „Tatsächlich spielt die Verwertbarkeit des Studiums am Arbeitsmarkt oft eine Rolle und tatsächlich wählen Studierende Kurse zum Teil wegen der ‚billig‘ zu erwerbenden Kreditpunkte. Jedoch hat die vergleichende Analyse der Fallstudien gezeigt, dass solche Handlungsweisen keineswegs global als Folgen von Bologna oder als typische Eigenschaften heutiger Studierender anzusehen sind. Vielmehr lassen sich spezifische Vorstellungen und Handlungsstrategien Studierender in der Regel auf lokale Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Studienkontexte zurückführen“ (ebenda, S. 74). Er folgert daraus, dass somit studentisches Handeln über die didaktische Gestaltung der Studienkontexte beeinflusst werden könne. Ein weiterer Indikator für die Relevanz von Studienstrukturen, findet sich bei Reinmann und Jenert (2011). Sie beschreiben Entwicklungsprozesse im Studium bzw. in der Art und Weise, wie sich Studierende das Studium aneignen. Hierbei sei insbesondere die Studieneingangsphase als bedeutsam zu betrachten: „Verantwortungsdiffusion und ungünstige Voraussetzungen für ein selbstverantwortliches und inhaltlich intensives Studium werden zumindest teilweise durch bestehende *Curricula* der neuen Studiengänge mit bedingt: Indem der Studienbeginn oft einseitig von Vorlesungen gesäumt ist, wird Studierenden gleich am Anfang ein eher ungünstiges Bild von Wissenschaft und Studium vermittelt, was eine konsumorientierte Haltung und Desinteresse an genuin wissenschaftlichen Inhalten verstärken kann“ (Reinmann; Jenert 2011, S. 117). Sie erklären weiter, dass starre Vorgaben durch das Studium die Selbstverantwortung der Studierenden schmä-



lernen können. Gibt das Curriculum hingegen zu viele Freiräume, können Studierende mangels entsprechender Voraussetzungen diese nicht erkennen oder nutzen<sup>18</sup> (vgl. Reinmann; Jenert 2011, S. 118).

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde insbesondere die Bedeutung der Lehrenden herausgearbeitet. Sie nehmen Einfluss auf das studentische Zeithandeln. Sie steuern, inwiefern Ergebnisse des Selbststudiums im Präsenzstudium thematisiert werden und sie können über kontinuierliches Feedback und die Kommunikation von Erwartungen auch die Qualität der Studienergebnisse beeinflussen. Die Fähigkeit von Studierenden, sich ihre Zeit sinnvoll einzuteilen und somit zu nutzen, begünstigt ergänzend hierzu die Qualität der Studienergebnisse. Diese Zeiteinteilung erscheint allerdings ein Resultat organisationaler Zeitsozialisation zu sein. Diese wurde vor Aufnahme des Studiums geprägt. Mit Verlauf des Studiums wird diese jedoch angepasst.

## **2.9 Resümee**

Zeiterleben und Zeithandeln sind Phänomene, die stark von gesellschaftlichen Entwicklungen und dem sozialen Status einer Person beeinflusst sind. In der Vormoderne waren die Lebensentwürfe noch stark vorgeprägt. Wenn eine Person in eine bestimmte Zunft oder Schicht hineingeboren wurde, so war der weitere Verlauf des Lebens in der Regel vorbestimmt. In der heutigen Zeit prägen Menschen ihren Lebenslauf weitestgehend selbstbestimmt. Diesen gilt es, zu planen und zu realisieren (vgl. Garhammer 1994, S. 13). Aus der Auseinandersetzung mit dem Thema Zeiterleben konnte herausgearbeitet werden, dass Getriebenheit, sowie das Gefühl von Zeitknappheit keine Phänomene sind, die nur von der Generation der Studierenden gefühlt werden. Vielmehr scheint es sich um generelle gesellschaftliche Wahrnehmungen zu handeln, die zudem eine Funktion erfüllen. Die Vorgabe von Stress, Getriebenheit und Zeitknappheit wird mit einem gesellschaftlichen Status assoziiert. Mit diesem geht eine Schutzfunktion einher, die vor weiteren Aufgaben bewahrt.

Die Betrachtungsweise, die in diesem Kapitel unter der Überschrift Zeithandeln gewählt wurde, veranschaulicht zunächst die Bedeutung von organisationalen Strukturen für das eigene Handeln. Nicht nur für Studierende sind Strukturen zur Orientierung wichtig, die Marienthal-Studie zeigte, welche Folgen das Fehlen von solchen mit sich bringt. Die Organisation, die für Studierende maßgeblich ist, ist zunächst die Hochschule. Studierende richten ihr Handeln an der Organisationsstruktur der Universität aus. Demnach lassen sich im studentischen Kontext Zeiten bestimmen, die durch eine Organisationsstruktur geprägt sind. Dies wären zum Beispiel Semesterrhythmus, Anwesenheitspflichten oder Klausurtermine. Ein damit einhergehendes sozialisierendes Element der Hochschule ist die modularisierte Studienstruktur. Sie regelt zeitlich, wann welche Inhalte zu studieren sind. Somit kam eine neue zeitliche Regelung an die Hochschulen. Diese ist nun sowohl für Lehrende als auch Studierende handlungsleitend. Formale Regeln des Studiums sind in den jeweiligen Studien- und Prüfungs-

---

<sup>18</sup> Auf Basis ihrer Beobachtungen empfehlen sie Maßnahmen entsprechend der einzelnen Studienphasen.

ordnungen verankert. Informelle Regeln treffen Lehrende und Studierende im geschützten Rahmen der Lehrveranstaltungen. Studierende lernen nach einer Eingewöhnungsphase in das Studium, welche Regelungen für sie von Bedeutung sind. Sie werden von ihrer Hochschule sozialisiert. Sie lernen, welches Verhalten akzeptiert und toleriert wird. Die zitierten Studien betonten hierbei in beachtlichem Maße die Rolle der Lehrenden. Sie können als diejenigen definiert werden, die über den Gestaltungsfreiraum von organisationalen Zeitpolitiken verfügen. Die Art und Weise, wie sie ihre Lehre gestalten und einen (Handlungs-)Rahmen für Studierende setzen, kann deren Zeithandeln sowie die Qualität der Studienergebnisse beeinflussen.

Als ergänzende Sichtweise hierzu möchte ich die (studentische) Fähigkeit in dieser Diskussion hervorheben, die umfasst, dass Studierende sich zeitlich in den Strukturen, die ihnen die Hochschule bietet, orientieren können. Über seine Zeit aktiv verfügen, sich selber organisieren, die Anforderungen des Alltags bewältigen zu können stellen sich als Kompetenzen dar. Es sind Kompetenzen, die bereits von Studierenden vor Eintritt in das Hochschulsystem erlangt wurden, oder die von ihnen spätestens im Rahmen ihrer Hochschulsozialisation entwickelt werden sollten. Hierzu gehört es, Prioritäten zu setzen und Entscheidungen treffen zu können. Der Ausbau solcher Kompetenzen kann über die Gestaltung der organisationalen Strukturen begünstigt werden. Bloch verweist hierbei darauf, dass durch eine stärkere Strukturierung des Studiums, so die Annahme, in Form von studienbegleitenden Prüfungen und durch zunehmende Leistungskontrollen, studentische Orientierungsdefizite behoben werden sollten (vgl. Bloch 2007, S. 73f.). Der Umgang mit Zeit kann allerdings nicht nur als Kompetenz gefasst werden. Gerade im studentischen Alltag gehört zu einer Art Konvention, sich über zeitliche Normen hinwegzusetzen (vgl. Bourdieu; Passeron 2007). Unabhängig davon, ob Studierende ihre Zeit bewusst in Anlehnung an die Organisation der Universität gestalten oder ob sie ihr Handeln als Konvention verstehen. Alle Handlungen stehen im Zusammenhang mit dargelegten Möglichkeiten und der Auswahl einer dieser Möglichkeiten. Maßgeblich hierfür sei die Relevanzstruktur, die diese Handlung aufweist (vgl. Esser 1991, S. 3 ff.). Studierende lernen somit Möglichkeiten der Ausgestaltung von Situationen und Kontexten während ihrer Hochschulsozialisation kennen. Als weitere Folge dieser Sozialisation lernen sie, eine Auswahl an Handlungsalternativen zu treffen. Studentisches Zeithandeln wird mittels Sozialisation und den Kompetenzaufbau im Studium geprägt. Von Bedeutung erscheint hierbei auch die zugeschriebene Relevanz der Zeitverwendung zu sein. Gleichfalls können zeitliche Vorgaben, wie Bloch unterstellte, für Studierende dann unterstützend wirken, wenn es ihnen bisher an der Fähigkeit mangelt ihre Zeit aktiv zu gestalten. Die Fähigkeit der Zeiteinteilung als Kompetenz gewertet werden. Diese betrifft nicht nur die Studienzeit. Sie erstreckt sich über die privaten Zeiten hinweg und wird sich positiv auf die anschließende Erwerbsphase ausweiten.

### **3. Ein Bachelorabschluss für die Halbfertigen und der Master für die Fix- und-Fertigen (Claus Kleber)**

Sie zogen durch die Straßen und protestierten für ihre Bildung. Die Studierenden. Ihr Hauptkritikpunkt war das Bachelor-Master-Studiensystem, das mit dem Bologna-Prozess eingeleitet wurde. Doch worum ging es dabei genau? Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung stellt den Rahmen für die Forschungsfrage dieser Arbeit. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass das Studieren unter den Bolognabedingungen eine verstärkte Strukturierung des Studiums herbeigeführt hat und somit die studentischen Freiheitsgrade geschrumpft sind. Zur weiteren Heranführung an die Fragestellung, wie Studierende ihr Zeithandeln entlang den organisationalen Strukturen der Hochschule ausrichten, findet an dieser Stelle zunächst eine Einführung zum Bologna-Prozess statt. Diese mündet in der Diskussion über die Studierbarkeit unter diesen Bedingungen.

#### **3.1 Der Bologna-Prozess**

Am 11.4.1997 wurde die sogenannte Lissabon-Konvention von den Mitgliedern des Europarates und der UNESCO unterzeichnet. In der Lissabon-Konvention wurde verankert, dass erbrachte Prüfungsleistungen, die an Hochschulen innerhalb Europas erbracht werden, auch europaweit anerkannt werden sollen. Das Übereinkommen wurde „in dem Bewußtsein [sic!], daß [sic!] das Recht auf Bildung ein Menschenrecht ist und daß [sic!] die Hochschulbildung, die dem Streben nach Wissen und der Förderung des Wissens dient, sowohl für den einzelnen als auch für die Gesellschaft ein außergewöhnlich wertvolles kulturelles und wissenschaftliches Gut darstellt“ (Lissabon-Konvention 1997, S. 2) getroffen. Dieses Übereinkommen wird als eines der ersten dokumentierten Bestrebungen zur Öffnung eines europäischen Hochschulraums beschrieben. Diese Idee hat sich bis heute fortgetragen und wird permanent weiterentwickelt.

Der eigentliche Beginn des Bologna-Prozesses kann auf den 25.05.1998 mit der Erarbeitung der Sorbonne-Erklärung datiert werden. An der Pariser Universität kamen Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich zusammen und erarbeiteten ein zweiseitiges Dokument: die Sorbonne-Erklärung. Die hierin manifestierten Ziele waren:

- „Schaffung eines offenen europäischen Raums für Hochschulbildung
- Förderung von Mobilität
- Einführung eines Systems zur Anrechnung von Studienleistungen
- Einführung einer gestuften Studienstruktur
- Internationale Anerkennung von Abschlüssen

Die Schaffung eines europäischen Hochschulraums war das wesentliche Ziel. Dieses sollte über die weiteren Programmpunkte realisiert werden“ (Brenner 2010, S. 19).

Ein Jahr im Anschluss an das Treffen an der Sorbonne in Paris kamen die Bildungsminister erneut in Bologna zusammen. Am 19.06.1999 wurde die sogenannte Bologna-Deklaration von 31 europäischen Bildungsministern aus 29 Staaten unterzeichnet. Seither weitet sich der Teilnehmerkreis permanent aus.

In der Bologna-Deklaration wird zunächst, wie auch in der Sorbonne-Erklärung, die Notwendigkeit für die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bekundet. Weiterhin wurden in der Bologna-Deklaration die folgenden Punkte aufgenommen:

- Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse
- Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)
- Förderung arbeitsmarktrelevanter Qualifikation
- Internationale Wettbewerbsfähigkeit

Sie dienen dem ersten formulierten Ziel: Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse. Die weiteren Ziele werden in den folgenden Ausführungen dargestellt.

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
2. Einführung einer gestuften Studienstruktur
3. Einführung eines Leistungspunktesystems
4. Förderung der Mobilität
5. Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

Alle Ziele sollten kurzfristig und innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, also spätestens bis Ende 2010, umgesetzt werden. Es ging darum, Probleme der internationalen Anerkennung von Studienleistungen abzubauen. Ein Instrument zur Förderung der internationalen Anerkennung stellt das Diploma Supplement dar. Hierin soll die internationale Transparenz befördert werden, in dem der Studiengang beschrieben wird und Befähigungsnachweise implementiert werden. Durch die Transparenz der erworbenen Qualifikationen soll die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen befördert werden.

Als zweiten Punkt betont Bologna die Einteilung des Studiums in zwei Zyklen. Der erste Zyklus dauert mindestens drei Jahre und wird mit einem undergraduate Abschluss beendet. Der zweite Zyklus führt zu einem graduate Abschluss. Dies sollte auch gerade in Deutschland, wo die Einteilung zwischen Grund- und Hauptstudium galt, das Grundstudium aber ohne Abschluss beendet wurde, dazu beitragen, einen akademischen Grad nach dieser Studienphase zu erwerben. Der Abschluss nach dem ersten Zyklus soll bereits berufsqualifizierend sein. Allerdings steht dabei immer noch die Frage im

Raum, welche Qualifikationsebene für den europäischen Arbeitsmarkt relevant ist (vgl. Brändle 2010, S. 20 f.). In Deutschland ist es vorgesehen, dass mit Abschluss der ersten Studienphase eine Berufseinstimmung eintritt. Darüber hinaus haben Studierende die Möglichkeit, nach dem ersten Abschluss (in der Regel der Bachelorabschluss) ein weiterführendes Masterstudium zu absolvieren, wenn sie die hierfür notwendigen Voraussetzungen erfüllen. Hiermit wird im Hochschulsystem ein neuer Selektionsmechanismus eingeführt.

Der dritte Aspekt der Bologna-Deklaration stellt die Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer and Accumulation System: ECTS) dar. Dieses Instrumentarium soll die Mobilität befördern. Dabei wurde bereits in der Bologna-Deklaration betont, dass Leistungspunkte (durch lebenslanges Lernen) auch außerhalb der Universität erworben werden können, sofern sie von der Hochschule anerkannt werden: „Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned. (Bologna Declaration 1999, S. 3) Dies soll insbesondere dazu führen, dass mehr Personen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, an einer Hochschule studieren können. Weiterhin soll durch die Einführung eines Leistungspunktesystems die Mobilität gefördert werden und den Studierenden mehr Flexibilität bei der Wahl ihrer Hochschule eingeräumt werden. „Auf einer abstrakten Ebene lässt sich diese Zielvorstellung als die Eröffnung der Möglichkeit fassen einen Teil des Studiums, der vormals an der Hochschule stattgefunden hat, auszulagern und durch Selbststudium zu ersetzen“ (Brenner 2010, S. 22).

Das ECTS basiert auf der Annahme, dass Studierende ein Arbeitspensum von 1500 bis 1800 Stunden im Jahr für ihr Studium aufwenden. Einem Leistungspunkt steht somit ein Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Stunden gegenüber. „Unter diese Arbeitszeit der Studierenden fallen sämtliche Aktivitäten, die notwendig sind, um die Lernziele zu erreichen, welche als Kompetenzbündel verstanden werden, >das darstellt, was die Studierenden nach Abschluss eines kurzen oder langen Lernprozesses wissen, verstehen oder leisten können<“ (EU Generaldirektion für Bildung und Kultur 2004 zitiert nach Brändle 2010, S. 23). Entsprechend gehören zur Arbeitszeit das Präsenzstudium, das Selbststudium und die Prüfungsvorbereitung. Credits sollen dabei erst nach erfolgreichem Erreichen des Lernziels vergeben werden. Ein weiteres Element des ECTS ist die Einteilung von Studierenden nach Leistung. Entsprechend erhalten die besten 10 Prozent der Absolventen ein „A“ als Notenzusatz, die schlechtesten 10 Prozent der Absolventen entsprechend ein „E“ (vgl. Brändle 2010, S. 23). Die ECTS werden dann im sogenannten Learning Agreement dokumentiert. Hierin werden Angaben zur Hochschule, den besuchten Lehrveranstaltungen und dem Umfang der dort erbrachten Leistungen festgehalten. Dies soll gerade für die Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen beitragen. Eine Erweite-

rung des Learning Agreements stellt das Transcript of Records dar. Durch die zusätzlichen Dokumente, die Studierende nach Bologna zustehen, soll für sie mehr Planungssicherheit hergestellt werden.

Das vierte Ziel von Bologna soll die Förderung der studentischen Mobilität sein. Gleichfalls werden damit auch Hochschullehrende und Forschende angesprochen: „Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to: - for students, access to study and training opportunities and related services – for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights“ (Bologna Declaration 1999, S. 3 f.). Brenner verweist darauf, dass diese Formulierung recht vage ist, denn sie lässt keine Schlüsse zu, inwiefern dieses Ziel erreicht werden könne (vgl. Brenner 2010, S. 25).

Der fünfte Aspekt innerhalb der Bologna Declaration ist: „Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.“ (Bologna Declaration 1999, S. 4) Hierin geht es um die Aufforderung zur Qualitätssicherung in Verbindung mit der Erarbeitung von vergleichbaren Kriterien und Methoden. Aber auch hier wird offen gelassen, wie die konkrete Umsetzung aussehen könnte. Weiterhin bleibt auch die inhaltliche Ausgestaltung von Methoden und Kriterien offen (vgl. Brenner 2010, S. 26).

Der sechste Aspekt wurde in der Bologna Declaration wie folgt formuliert: „Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, in institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research“ (Bologna Declaration 1999, S. 4). Hieraus ergibt sich, dass eine Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Curricula und zur Förderung der Mobilität geschaffen werden soll. Hieraus geht hervor, dass Hochschulen eine aktive Rolle bei der Umsetzung von Bologna zugesprochen wird. Aufgabe der Hochschulen ist es, sich in Bezug auf die Entwicklung des Curriculums abzustimmen, ebenfalls wie auch Programme für Studierende und Forschende zu schaffen (vgl. Brenner 2010, S. 26).

Im Anschluss an diese Zielvereinbarungen haben die Bildungsminister eine Verpflichtungserklärung über die Umsetzung dieser Ziele unterzeichnet. Aus Überzeugung daraus, dass der Bologna-Prozess ständiger Betreuung und Überwachung bedarf, wurde beschlossen, sich alle zwei Jahre wieder zu treffen, um die bis dahin erzielten Fortschritte und die dann zu ergreifenden Maßnahmen zu bewerten und zu steuern (vgl. Brenner 2010, S. 27).

Insgesamt geht es in der Bologna Declaration darum, ein Europa des Wissens zu schaffen. Hierbei wird weitestgehend darauf verzichtet, Instrumente zur Umsetzung dieser Zielvorstellung anzuführen. Durch internationalen Austausch von Studierenden, Lehrenden und Forschenden soll das Wissen

vermehrt und somit die Wettbewerbsfähigkeit im Europäischen Hochschulsystem verbessert werden.

Die erste Folgekonferenz fand am 19. Mai 2001 in Prag statt. Hier kamen 32 Hochschulministerinnen und -minister zusammen, um eine Bilanz zu den bisher erzielten Fortschritten der Bologna-Umsetzung zu ziehen. Sie bekräftigten, dass sie sich auch weiterhin für die Errichtung des europäischen Hochschulraums einsetzen werden. „Die Ministerinnen und Minister haben bestätigt, dass die Anstrengungen zur Förderung der Mobilität fortgeführt werden müssen, um Studierende, Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und das Verwaltungspersonal in die Lage zu versetzen, vom Reichtum des europäischen Hochschulraums, von seinen demokratischen Werten, von der Vielfalt der Kulturen, Sprachen und Hochschulsysteme zu profitieren“ (Prager Kommuniqué 2001, S. 2). Weiterhin stellten die Ministerinnen und Minister fest, dass in den meisten Ländern, die die Bologna-Deklaration unterzeichneten, bisher intensiv und umfassend Aktivitäten zur Umsetzung vorgenommen haben. Weiterhin haben sie auf dieser Konferenz die Notwendigkeit betont, den Aspekt des lebensbegleitenden Lernens bei der Gestaltung der Bildungssysteme zu berücksichtigen (vgl. Prager Kommuniqué 2001, S. 2). Auch unter der Berücksichtigung, dass Studierende gleichberechtigte Mitglieder der Hochschulgemeinschaft sind, haben die Minister die festgesetzten Ziele kommentiert. Hierbei fordern sie neben den Hochschulen auch weitere Organisationen und Netzwerke dazu auf, die Anerkennung von Qualifikationen zu fördern. Zur Förderung der Mobilität gilt es die soziale Dimension von Studierenden, Wissenschaftlern und des Verwaltungspersonals zu berücksichtigen. Was hinter dieser Aussage stehen kann, wurde hier jedoch noch nicht weiter diskutiert. In Prag forderten die Minister weiterhin die verschiedenen Hochschuleinrichtungen zur Zusammenarbeit mit nationalen Einrichtungen auf, um gemeinsame Rahmengrundsätze für die Qualitätssicherung zu erarbeiten. Letztlich haben sich die Minister in Prag darauf verständigt, ihre Kooperation weiter fortzuführen und dabei alle vorhandenen Ressourcen auszuschöpfen. Dabei begrüßten sie auch den Beitritt von Kroatien, Zypern und der Türkei (vgl. Prager Kommuniqué 2001).

Am 19. September 2003 kamen die europäischen Hochschulministerinnen und -minister in Berlin zusammen. Hierbei ging es darum, die erzielten Fortschritte zu resümieren, Prioritäten zu setzen und neue Ziele zu definieren. Es wurde formuliert, dass die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit mit der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraums in Einklang gebracht werden muss. Hierfür soll der soziale Zusammenhalt gestärkt werden und soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene abgebaut werden. Als prioritär werden das Vorantreiben der Einführung der gestuften Studienstruktur, die Anstrengungen zum Ausbau einer wirksamen Qualitätssicherung und verbesserte Anerkennungsverfahren von Studienabschlüssen befunden. Im Bereich der Qualitätssicherung gilt weiterhin, dass diese der Autonomie der jeweiligen Hochschule ob-

liegt. Es wurde jedoch vereinbart, dass nationale Qualitätssicherungssysteme bis 2005 folgende Aspekte umfassen sollten:

- Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen.
- Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse.
- Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren.
- Internationale Beurteilung, Kooperation und Vernetzung (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 3).

Hinsichtlich der Einführung einer gestuften Studienstruktur legten die Minister fest, dass sie mit der Implementierung bis 2005 beginnen werden. Um sicherzugehen, dass die gestufte Studienstruktur mit dem ersten Studienzyklus in Einklang mit dem Qualitätsrahmen im Europäischen Hochschulraum steht, wurde die Follow-up-Gruppe mit dieser Überprüfung beauftragt.

In Berlin konnten die Minister weiter bilanzieren, dass die geforderte Mobilität bereits zugenommen habe. Diese führen sie auf die Unterstützung europäischer Programme zurück. Auf welche Daten sie sich hierbei berufen, wird in der Dokumentation des Berliner Kommuniqués jedoch nicht deutlich.

In Berlin wurde weiterhin das Ziel manifestiert, dass alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, automatisch und gebührenfrei ein Diploma Supplement ausgestellt bekommen. Weiterhin wird die aktive Mitwirkung von Studierenden am Bologna-Prozess noch einmal explizit betont. „Sie rufen die Hochschulen und Studierenden ferner auf, Möglichkeiten zu finden, die tatsächliche Beteiligung der Studierenden an Hochschulsteuerungsprozessen zu verstärken.“ Weiterhin betonen sie „die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden, damit sie ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen können, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind“ (Berliner Kommuniqué 2003, S. 6).

Als weitere Maßnahmen wurden in Berlin folgende Erweiterungen manifestiert: Die Einführung der Doktorandenausbildung als dritten Studienzyklus sowie die Förderung von Doktorandennetzwerken bzw. Netzwerken auf Ebene der Doktorandenausbildung. Dies soll dazu beitragen, Exzellenz zu fördern und hierüber ein besonderes Merkmal des Europäischen Hochschulraums entstehen zu lassen.

Als neue Mitgliedsländer wurden in 2003 Albanien, Andorra, Bosnien und Herzegowina, der Heilige Stuhl, Russland, Serbien und Montenegro sowie die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien in den Prozess aufgenommen (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 10).



Am 19.05. und 20.05.2005 kamen die europäischen Minister in Bergen zusammen. Auch hier wurden die bisherigen Fortschritte bilanziert, weitere Ziele und Prioritäten definiert. Als weitere Länder sind bis 2005 Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldau und Ukraine zum Prozess hinzugestoßen.

Als Fortschritt konnte in Bergen markiert werden, dass bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in den meisten Ländern in Studiengängen immatrikuliert sind, die eine gestufte Studienstruktur aufweisen. Der Übergang zwischen den Studiengängen gestaltete sich jedoch noch als schwierig. Weiterhin wurde moniert, dass es bisher an einem Dialog zwischen Hochschulen, Sozialpartnern und Regierungen mangle. Unklar sei weiterhin die Definition von Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen mit einem Bachelorabschluss bzw. deren spätere Positionen im öffentlichen Dienst. Weitere Aspekte, die in Bergen moniert wurden bzw. fortgeführt werden sollten, waren beispielsweise die Weiterentwicklung des übergreifenden Qualitätsrahmens, die Beteiligung von Studierenden am Prozess und die Sicherung der sozialen Dimension und somit das Herstellen von angemessenen Studienbedingungen (vgl. Bergen Kommuniké 2005, S. 1-8).

Am 18.05.2007 trafen sich die Minister in London, um über bisherige Fortschritte zu sprechen. Hier werden prinzipiell dieselben thematischen Felder bemängelt, die auch bereits in Bergen thematisiert wurden und an denen es weitere Nachbesserungen geben sollte. Ein Fortschritt war bis 2007, dass bisher 38 Länder die Lissabon-Konvention ratifiziert hatten. Länder, die diese bisher nicht vorgenommen haben, wurden gebeten, dies nachzuholen. Für das Jahr 2009 wurden folgende Prioritäten definiert: Förderung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal, Bewertung der Aktionspläne zur Beförderung der sozialen Dimension im Bologna-Prozess, Verbesserung der Datenlage zur Mobilität und zur sozialen Dimension, Überprüfung der Beschäftigungsfähigkeit im Kontext von lebenslangen Lernens, Ausbau der Berichterstattung über den Bologna-Prozess und entsprechende Zuständigkeiten, beispielsweise über den Ausbau der Internetseiten, Fortführung der Bestandsaufnahme bezüglich der weiteren Entwicklungen. In London wurde bereits ersichtlich, dass der Bologna-Prozess nicht bis 2010 abgeschlossen sein wird und somit eine längerfristige internationale Zusammenarbeit erforderlich wird (vgl. Londoner Kommuniké 2007, S. 1-8).

Am 28.04. und 29.04.2009 fand die Folgekonferenz in Leuven statt. Zu diesem Zeitpunkt wurden drei Viertel der Studiengänge in die Bachelor-/Masterstruktur überführt (vgl. HRK 3/2010, S. 7). In Leuven wurde als Ziel zur Umsetzung des Bologna-Prozesses das Jahr 2020 als Zielmarke definiert. Bisher werden die Ziele von Bologna bekräftigt. Es gilt, die bisher angeführten Punkte weiterhin zu befördern. Hinsichtlich der Studierendenausbildung wurde ergänzend darauf verwiesen, dass die Curriculareform vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege eingehen und diese hervorbringen soll. Hierfür ist eine enge Zusammenarbeit mit Arbeitgebervertretern und Studierenden erforderlich.

Am 11.03. und 12.03.2010 fand die Jubiläumskonferenz der Minister in Wien und Budapest statt. Ein weiteres Treffen fand am 27. und 28.04.2012 in Bukarest statt (vgl.:

[http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf), Zugriff: 03.01.2011).

Es handelt sich bei Bologna um einen Prozess, der noch lange nicht abgeschlossen ist und stets weitere Entwicklungslinien nach sich ziehen wird.

Es gilt im Kontext von Bologna auch Folgendes zu bedenken: „Der Bologna-Prozess ist ein freiwilliger Prozess, der vor allem durch den Dialog der beteiligten Staaten und der eingebunden [sic!] Organisationen, der sogenannten Stakeholder, vorangetrieben wird“ (BMBF 2011:

<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Zugriff: 03.01.2011).

### **3.2 Bilanzierung des Bologna-Prozesses und die häufigste Kritik**

Die Transformation des Studiensystems weg vom Diplom, Examen und Magister hat in Deutschland viel Kritik hervorgebracht. Auf der einen Seite regt sich Widerstand bei den Wissenschaftlern, auf der anderen Seite bei den Studierenden. An dieser Stelle werden exemplarisch einige Aspekte angeführt<sup>19</sup>:

Der Bildungsforscher Konrad Paul Liessmann bezeichnet den Bologna-Prozess als unnötige Bildungsreform. Er verweist darauf: „das Schöne daran ist, mit jeder Reform steigt der Reformbedarf. Denn alle Probleme, die Reformen nach sich ziehen, können nur wieder durch Reformen gelöst werden“ (Liessmann 2009, S. 159). Er moniert, dass Reformen oft der Reform halber gemacht werden und sie entsprechend zur Folge haben, dass hierdurch institutionelle Rahmenbedingungen, die bisher funktionierten, nicht verbessert würden, sondern vielmehr zur Destabilisation führen. Durch Reformen würden Menschen auf Trab gehalten und daran gehindert, das zu tun, was der Reformierende eigentlich von ihnen erwartet. Entsprechend würde Denken behindert. Weiterhin beklagt Liessmann, dass der Ursprung von Bologna auf ökonomische Bedürfnisse zurückzuführen sei (vgl. Liessmann 2009, S. 160ff.).

Banscherus et al. kritisieren im Speziellen die Umsetzung des Bologna-Prozesses. Hierzu gehören sogenannte verfehlte Reformziele, wie

- die Förderung der Mobilität: mit Einführung der gestuften Studienstruktur
- Einführung eines Leistungspunktesystems
- Einführung der Modularisierung

---

<sup>19</sup> Der Deutsche Hochschulverband veröffentlichte in 2009 das Bologna Schwarzbuch. Hierin sind weitere kritische Auseinandersetzungen mit dem Bologna-Prozess dargelegt.

Neben den in dieser Argumentationslinie postulierten Kritikpunkten werden die Folgen der Umsetzung beanstandet. Hierbei heißt es, dass die Workload<sup>20</sup> zu hoch angesetzt wurde und somit die Studierbarkeit nachlasse. Banscherus et al. verweisen darauf, dass hieraus auch Belastungen für Studierende resultieren, die dem dichten Prüfungsrhythmus und den Anwesenheitspflichten zuzuschreiben seien. Dies könne im Weiteren zu Frustrationen, Erkrankungen und dem Studienabbruch führen (vgl. Banscherus et al. S. 27 f.).

Kühl macht darauf aufmerksam, dass mit dem Einzug des Bologna-Systems vor allem die Bürokratisierung zunehme: „Den Bürokratisierungsgrad eines Studiengangs kann man deshalb daran erkennen, mit welchen Fragen Studierende gerade zu Beginn eines Seminars, einer Vorlesung oder einer Übung auf den Lehrenden zukommen. Man kann den Eindruck bekommen, dass sich durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Fragen zu einem nicht unerheblichen Teil von inhaltlichen Aspekten zur Ausrichtung der Veranstaltung zu Fragen der Anrechenbarkeit verschoben haben. Nicht selten beschäftigen sich Lehrende ganze Sitzungen lang mit Fragen der Art, ob man in dieser Veranstaltung auch zwei Leistungspunkte mehr machen kann, ob statt einer Hausarbeit auch das noch durch die Studienordnung verlangte Referat gehalten werden darf, oder an wie vielen Sitzungen man teilnehmen muss, um die aktive Teilnahme bestätigt zu bekommen“ (Kühl 2011/1a, S. 3). Mit seinen Ausführungen postuliert Kühl eine Verschiebung der inhaltlichen Ausrichtung eines Studiums hin zu einer Orientierung, die sich entlang den formalen Vorgaben eines Studiums zeigt. Damit erhöhe sich insgesamt die Komplexität eines Studiengangs. Selbst Lehrende hätten aufgrund der mittlerweile hohen Regelungsdichte Schwierigkeiten damit, die eigenen Studiengänge zu verstehen: „Angesichts der Komplexität der Studiengänge können Fragen zu Leistungsnachweisen, nach Verrechenbarkeit von Modulen oder nach zu belegenden Veranstaltungen im Rahmen eines Studiengangs von Professoren häufig nicht mehr beantwortet werden“ (Kühl 2011/1a, S. 3 f.).

Im Folgenden möchte ich die Wirkung der Bologna-Reform im Wesentlichen unter dem Aspekt Studierbarkeit diskutieren. Unter dieser Kategorie lässt sich die Reglementierung des Studiums in Form von Modulen und Workload summieren. Dies kann als neue Zeitstruktur oder auch Zeitpolitik in der Hochschule definiert werden. Sie erfahren insofern Akzeptanz, als dass sie Momente von Ordnung schaffen. Hitzler formuliert es wie folgt: „Soziale Zeitkategorien sind Momente der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit: Sie schaffen Ordnung und sie legitimieren Ordnung“ (Hitzler 1987, S. 26). Man könnte also annehmen, dass diese neue Form von (Bologna-) Ordnung das Leben vereinfacht. Da klar geregelt sei, was wann wie und vor allem in welcher Zeit zu passieren hat. Dass diese Idee so nicht in den Hochschulen wahrgenommen wird, belegen unter anderen die Proteste der Stu-

---

<sup>20</sup> In dieser Arbeit wird die weibliche Form von Workload verwendet. Dass andere Autoren gerne die männliche Begriffsverwendung nutzen, ist mir bewusst.

dierenden sowie ihr kontinuierliches Klagen über die Anforderungen, die die Hochschule an sie stellt. Vonseiten der Studierendenschaft wird der Bologna-Prozess kritisch beobachtet und Fehlentwicklungen werden moniert. Zu einem der stärksten Kritikpunkte gehört dabei der Vorwurf, dass durch die Implementierung der gestuften Studienstruktur die Selektivität des deutschen Hochschulwesens bestärkt wurde und somit eine der wesentlichen Zielvorgaben Bolognas nicht erreicht wurde (vgl. Brändle 2010, S. 107). Studierende und Lehrende sind sich in einem Kritikpunkt nahezu einig. Diese Punkte werden unter der Überschrift Studierbarkeit gefasst. Diese sei mit der Einführung der gestuften Studienstruktur erheblich eingeschränkt worden.

### **3.3 Studierbarkeit**

Eine Definition für den Begriff „Studierbarkeit“ liefert Lemke 2009: „Da es keine feste Definition für den Begriff Studierbarkeit gibt, bedeutet der Begriff [...], dass ein Studiengang dann studierbar ist, wenn ein durchschnittlicher Vollzeitstudierender mit den vorausgesetzten Eingangskenntnissen und -fähigkeiten bei den vorgegebenen Arbeitsaufwand innerhalb der Regelstudienzeit das Studienziel erreichen kann, ohne dass dabei ein nicht durch die Studienstruktur explizit vorgegebener Organisations- und Verwaltungsaufwand entsteht“ (Lemke 2009, S. 2).

Der Begriff der Studierbarkeit wurde maßgeblich durch die Studie der Projektgruppe „Studierbarkeit“<sup>21</sup> an der Humboldt Universität zu Berlin mit ihrer gleichnamigen Studie im Sommersemester 2006 in die Bologna-Diskussion eingeführt. Die Motivation zur Durchführung dieser Erhebung begründet die Projektgruppe darin, dass Studierende über eine hohe Arbeitsbelastung im Zuge der neuen gestuften Studienstruktur klagten. Diese wird durch das Abverlangen von Klein- und Kleinstarbeiten vor allem während der Vorlesungszeit und auch willkürliches Vorgehen von Dozentinnen und Dozenten bei der Vergabe von Seminarplätzen begründet. Diese Einschränkungen führen insbesondere bei Studierenden mit Kind zu Schwierigkeiten, ihre Lebensrealität auf die Anforderungen des modularisierten Studiensystems anzupassen. Ziel war es, zu ergründen, ob es sich bei diesen Klagen um Einzelfälle handelt, oder ob eine breite Masse an Studierenden von diesen Punkten betroffen sind<sup>22</sup>.

In die Auswertung der Daten gingen 2.102 Fragebögen ein. Der Rücklauf bildet ein breites Bild der Studierenden der Humboldt Universität ab, in dem hierin verschiedene Fächergruppen, Studienphasen und Geschlechteraspekte erhoben wurden.

---

<sup>21</sup> Bereits 1982 wurde dieser Begriff erstmals von der KMK in ihrer Stellungnahme zur „Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots“ (09.12.1982) erwähnt.

<sup>22</sup> Hieraus sollen Aspekte abgeleitet werden, die für eine Verbesserung der Studienbedingungen notwendig sind.

Kriterien, die diese Projektgruppe für die Untersuchung der Studierbarkeit überprüft hatten, waren: der zeitliche Aufwand (inkl. Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen) für das Studium, die Kombinierbarkeit von Fächern, die Freiheiten bei den Studierenden bei der zeitlichen Gestaltung des Studiums, die Auswirkung von Teilnahmebeschränkungen für Lehrveranstaltungen und die Form, wie diese kommuniziert werden, die Auswirkung von Anwesenheitskontrollen, die aktive Teilnahme und letztlich eine Befragung zu der Einschätzung der Leistungsanforderungen.

Weitere Aspekte der Befragung zielten auf die Betreuung im Studium und die Lehrinhalte ab sowie die Perspektive nach Abschluss des Studiums, die persönliche Situation außerhalb der Universität und die Infrastruktur und das Studierklima. Diese Aspekte stellen die Autoren jedoch nicht in direkten Zusammenhang von strukturellen Bedingungen der „Studierbarkeit“. Vielmehr zielen sie auf den Bereich Zufriedenheit ab.

Zu den Ergebnissen dieser Studie gehören die folgenden knapp zusammengefassten Aussagen:

#### *Zeitaufwand für das Studium<sup>23</sup>*

Die Studierenden besuchen im Durchschnitt Lehrveranstaltungen im Umfang von 16,3 SWS<sup>24</sup> (das entspricht ungefähr 8,15 Lehrveranstaltungen im Semester). In den höheren Semestern reduziert sich diese Zahl. Hierin sind jedoch auch die Angaben von Studierenden aus den alten Studienstrukturen zu finden. Für Bachelor- und Masterstudierende erhöht sich diese Zahl auf 18,9 SWS (ca. 9,45 Lehrveranstaltungen im Semester). Die Forschergruppe kann je nach Fächergruppe weitere Unterschiede feststellen. Besonders hoch ist hierbei der Aufwand (22,8 SWS) in mathematischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen.

Bei der Frage nach der Studierzeit (Präsenzstudium inkl. Vor- und Nachbereitung) während der Vorlesungszeit ergaben sich folgende Angaben:

---

<sup>23</sup> Formal vorgegeben sind im Bachelorstudium pro Jahr 1.800 Studierstunden. Das entspricht 150 Stunden im Monat.

<sup>24</sup> Der Durchschnittswert liegt unter den Vorgaben der KMK von 20 SWS pro Semester. Allerdings variiert dies in der Realität nach Studienfach.

Wochenarbeitsstunden	alte vs neue Abschlüsse					
	neue Studiengänge	alte Studiengänge	Total	neue Studiengänge	alte Studiengänge	Total
	No.	No.	No.	%	%	%
weniger als 38 Stunden	164	304	468	22	31	27
ca. 38-40 Stunden	204	266	470	28	27	28
40-45 Stunden	181	190	371	25	20	22
45-50 Stunden	121	124	245	17	13	14
mehr als 50 Stunden	63	87	150	9	9	9
<b>Total</b>	<b>733</b>	<b>971</b>	<b>1704</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Abbildung 2: Workload alte und neue Studiengänge (Quelle: Projektgruppe Studierbarkeit)

Zu erkennen ist in der Abbildung ein deutlicher Unterschied zwischen den alten und neuen Studiengängen. Eine Zunahme des Workloads bei den neuen Studiengängen ist vor allem in den höheren Schätzungen (38 – 50 Stunden) zu verzeichnen. Bei einer Differenzierung nach Fächergruppe wird auch deutlich, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer hier die höchsten zeitlichen Angaben machten. Die erhobenen Daten basieren hierbei auf Basis von Selbstschätzungen der befragten Studierenden. Die Projektgruppe zieht hieraus den Schluss, dass nur ein Drittel der Befragten weniger als 38 Stunden während der Vorlesungszeit für ihr Studium aufwenden. Da die übrige wöchentliche Arbeitszeit auf mehr als 45 Stunden geschätzt wird, kann der Schluss gezogen werden, dass soziale, kulturelle Bedürfnisse oder auch eine Erwerbsarbeit in den Schatten des Studiums gestellt werden.

Die Arbeitsbelastung in der vorlesungsfreien Zeit wurde von den Befragten als subjektive Einschätzung erfragt. Als Ergebnis wurde definiert, dass „sich die studienbezogene Arbeitsbelastung eher in der Vorlesungszeit [konzentriert]“ (ebenda, S.41). Die Projektgruppe konnte weiterhin herausfiltern, dass die Arbeitsbelastung in der vorlesungsfreien Zeit in den neuen Studiengängen im Vergleich zu den alten gestiegen ist.

Im Durchschnitt liegt die Arbeitsbelastung mit 16,3 SWS noch unter den Vorgaben der KMK mit 20 SWS pro Semester. Dieser Arbeitsaufwand variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Fächern und Abschlussarten. Die Ballung von Zeitaufwand in der Vorlesungszeit wird von den Autoren als temporäre Überlastung bezeichnet.

### Kombinierbarkeit von Fächern

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass auch mit Einführung der neuen Studiengänge, nach wie vor Schwierigkeiten bei der Kombination von zwei Fächern bestehen. Ursachen für diese Schwierigkeiten werden vor allem darin begründet, dass die Fächer an verschiedenen Universitäten besucht werden,

dass sich die Veranstaltungen zeitlich überlappen oder auch die Fächer an verschiedenen Universitätsstandorten unterrichtet werden. In den Freitextantworten dieser Erhebung finden sich weitere Schwierigkeiten, wie der Verweis darauf, dass manche Veranstaltungen nur einmal jährlich angeboten werden und „dass die Arbeitsbelastung in einzelnen Veranstaltungen so hoch ist, dass weitere Veranstaltungen nicht zu bewältigen sind“ (ebenda, S.47). Gleichfalls wurde angemerkt, dass viele Veranstaltungen stets in der Kernzeit von Dienstag 10:00 Uhr bis Donnerstag 18:00 Uhr angeboten werden und zeitlich keine Alternativen geboten würden. Ein weiterer genannter Punkt bezieht sich auf die Vereinbarkeit des Studiums mit einer Erwerbsarbeit.

### *Freiheit bei der zeitlichen Gestaltung des Studiums*

Dieser Aspekt bezieht sich vor allem auf die Studienverlaufsplanung, die im Rahmen der Modularisierung als Erleichterung für die Studierenden gedacht war. Das sogenannte Modulhandbuch soll eine Hilfestellung zur Orientierung im Studium sein. „Was als Hilfe gedacht war, wird oft jedoch als starre Vorgabe wahrgenommen und auch teilweise so kommuniziert. Deswegen wird an Studienverlaufsplänen kritisiert, dass sie zu einer Verschulung des Studiums beitragen, Studierende entmündigen und eigene Schwerpunktsetzungen und Interessen unterbinden“ (ebenda, S. 49). Im Rahmen dieser Erhebung haben sich insbesondere die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer sowie die Rechtswissenschaft als besonders inflexibel gezeigt. Eine relativ flexible Stundenplanung ist jedoch weiterhin in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern möglich. Es ist daher sinnvoll, dass sich auch die Hochschule der Verantwortung annimmt, ihre Vorgaben für die Studierenden auch so zu organisieren, dass diese nicht an Schwierigkeiten bei der Kombination von Veranstaltungen scheitern. Die Autoren verweisen darauf, dass wenn die Organisation des eigenen Studienprogramms nicht möglich wird, dadurch eine Verlängerung der Studiendauer herbeigeführt wird. Dies führt im Weiteren zu Problemen bei der Finanzierung des Studiums oder auch zu Rechtfertigung vor prospektiven Arbeitgebern (vgl. ebenda, S. 52).

### *Teilnahmebeschränkungen in der Lehre*

Die Studie an der Humboldt Universität ergab, dass das Problem der Teilnahmebeschränkungen kein Phänomen der neuen Studienstruktur ist. Wichtig ist es, dies vorab unter Berücksichtigung der entsprechenden Kriterien zur Vergabe von Plätzen zu kommunizieren. Erfahren Studierende erst in der Lehrveranstaltung, dass sie hierin keinen Platz haben, wirkt sich dies auf die Studierbarkeit und Zufriedenheit aus. Oft wird auch Willkür von Dozenten bei der Platzvergabe bemängelt. Veranstaltungen aufgrund von Teilnahmebeschränkungen nicht besuchen zu können, führt ebenfalls zu einer Verlängerung der Regelstudienzeit. Die Sorge hierum erhöht sich mit der Häufigkeit der Erfahrung, nicht an einer Veranstaltung teilnehmen zu können.

### **Anwesenheitskontrollen in Lehrveranstaltungen**

„Anwesenheitskontrollen dienen der Überprüfung regelmäßiger Teilnahme der Studierenden an Lehrveranstaltungen im laufenden Semester, in denen die Studierenden Präsenzzeiten zur Erlangung von Studienpunkten oder Leistungsnachweisen aufweisen müssen. Nach den meisten Studien- und Prüfungsordnungen werden Studienpunkte für eine Lehrveranstaltung nur dann vergeben, wenn die Studierenden an mindestens 81 % der Sitzungen (durch physische Anwesenheit) teilgenommen haben“ (ebenda, S.68). An der Humboldt Universität wurde der Beschluss (2003) gefasst, dass Anwesenheitskontrollen nur in Lehrveranstaltungen zulässig sind, in denen die Studierenden einen Leistungsnachweis oder Studienpunkte erwerben wollen (vgl. ebenda, S. 70). Deutlich wurde jedoch, dass mit Einführung der neuen Studiengänge eine Zunahme von Anwesenheitskontrollen zu verzeichnen war. Die Autoren führen an, dass auch in unzulässigen Fällen, wie Vorlesungen, Anwesenheitslisten geführt wurden. Dies sehen sie nicht nur als einen formalen Verstoß, sondern auch als Widerspruch zur Selbstverantwortung der Studierenden (vgl. ebenda, S. 78).

### **Aktive Teilnahme**

Auch das Instrumentarium der „aktiven Teilnahme“ wird von den Autoren beleuchtet. Es wird festgestellt, dass hierunter oft zusätzliche Leistungen gefasst werden, obwohl es keine klaren Vorgaben dafür gibt, wie eine aktive Teilnahme aussehen könnte. Die Lehrenden sind somit bei der Feststellung der aktiven Teilnahme auf sich alleine gestellt. Die Implementierung von Essays, Protokollen oder Gruppenarbeiten zur Dokumentation der aktiven Teilnahme erhöhen die Arbeitsbelastung für die Studierenden insbesondere in der Vorlesungszeit. Die Autoren kritisieren weiterhin, dass durch solche Aufgaben weniger Zeit zur Vertiefung der eigenen Interessen bleibt (vgl. ebenda, S. 88).

### **Leistungsanforderungen des Studiums**

Ein Ergebnis der Studie war, in Hinblick auf die Wahrnehmung der Leistungsanforderungen im modularisierten Studiensystem, dass 75 % der befragten Studierenden angegeben haben, tendenziell eine hohe Belastung durch ihre Studienanforderungen zu erleben. Dieser Wert ist für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer besonders hoch. Als Gründe für die stärkere Wahrnehmung von angestiegenen Leistungsanforderungen können die vorangegangenen Punkte benannt werden (vgl. ebenda, S. 97 ff.).

### **Transparenz**

Bei allen erfragten Bereichen wurden den Studierenden auch Fragen nach den Ursachen und formalen Regularien gestellt. Nur wenige der Befragten wussten, ob ihre Leistungen mit den formalen Regeln im Einklang stehen oder wer für die Platzvergabe in Lehrveranstaltungen verantwortlich ist.

### **Einzel- und Gruppenarbeiten**

Studierende berichten in Beratungen des Studentischen Sozialberatungssystems und in Gesprächen untereinander von Symptomen der Vereinsamung. Diese führen sie auf folgende Punkte zurück: „[...]



Leistungs- und Erfolgsdruck produzieren Konkurrenzstreben[...] untereinander. Insbesondere bei Studierenden mit großer außeruniversitärer Belastung oder solchen, die mit der Anfertigung von Haus- oder Abschlussarbeiten bzw. dem Lernen für Klausuren beschäftigt sind, kann dieses Gefühl auch dann sehr bestimmend werden, wenn sie ansonsten in gut funktionierende Netze eingebunden sind“ (ebenda, S. 103.) Die Autoren sehen Gruppenarbeiten als eine gute Möglichkeit, diesem Phänomen entgegen zu wirken. Dabei können auch die sogenannten „Soft Skills“ trainiert und ausgebaut werden. Allerdings gibt es auch eine Kehrseite bei Gruppenarbeiten. Erste Schwierigkeiten können bereits bei der Terminfindung auftreten. Erschwerend können weiterhin unterschiedliche Vorstellungen über das gemeinsame Projekt und unterschiedliche Arbeitsweisen wirken. Die Befragung ergab, dass Studierende der neuen Studiengänge im Durchschnitt ein ausgewogenes Maß an Einzel- und Gruppenarbeiten wahrnehmen. Ihre bevorzugte Arbeitsform ist zu 61 % die Einzelarbeit. Die Autoren bewerten es als Zugewinn für die Lehre, wenn Studierende mehr an Gruppenarbeiten partizipieren könnten. Hierbei sind aber eine Betreuung durch geschultes Hochschulpersonal und ausreichende Zeitfenster erforderlich (vgl. ebenda, S. 107).

#### **Betreuung durch Lehrende und Lehrinhalte**

Zu dieser Fragestellung zogen die Autoren beispielsweise den Bereich hinzu, ob die Studierenden zufrieden mit dem Lehrangebot ihrer Professoren sind. 54 % der Befragten gaben an, dass das Angebot genau richtig sei. Hierbei stechen die Sozialwissenschaften heraus. Hier gaben 69 % der Befragten an, dass sie unzufrieden mit dem Lehrangebot ihrer Professoren seien. Die Autoren setzten dies in Zusammenhang mit dem relativ niedrigen Angebot von professoralen Lehrveranstaltungen.

Ein weiterer erfragter Bereich stellte die Kontaktmöglichkeit zu Lehrenden da. Hierbei ging es sowohl um das Sprechstundenangebot als auch um die Qualität der Rückmeldungen. Das Ergebnis aus diesem Fragenblock ergab, dass die Studierenden insgesamt wenig zufrieden sind. Als befriedigend wird die Kommunikation per E-Mail beschrieben. Das Angebot an Sprechstunden wird bemängelt. Die Qualität der Rückmeldungen wurde auch knapp schlechter als „befriedigend“ bewertet. Diese Bewertung ist unabhängig von alten und neuen Studiengängen. Die Autoren fordern daher, die Betreuung durch ein von ihnen größeres investiertes Zeitbudget der Lehrenden zu verbessern (vgl. ebenda, S. 127).

Kritisiert wurde bei der Studienstrukturreform in Bezug auf die Inhalte der Lehre ein Mangel an Praxisbezug und eine schlechte interne Abstimmung der Lehrinhalte. Diese Kritik wurde ebenfalls in dieser Erhebung überprüft. Ergebnisse waren, dass die Studierenden die Qualität ihrer Lehrveranstaltungen als befriedigend erleben, auch die Theorievermittlung und die Vermittlung von Fachmethodik werden befriedigend bewertet. Das gleiche Bild ergibt sich bei dem Bezug der Lehrveranstaltungen aufeinander. Der Aspekt der Praxisrelevanz wird von den Befragten mit einem ausreichend bewertet.

Diese Bewertung wurde vor allem von Bachelor-Lehramtsstudierenden getroffen (vgl. ebenda, S. 135).

Die Gestaltung von Lehrveranstaltungen wird als Indikator für die Gesamtqualität eines Studiums herangezogen. Bei der Untersuchung dieses Bereichs ergab sich, dass die Befragten mit der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (Didaktik) eher unzufrieden sind. Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln und die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien wurden hingegen als gut bewertet.

### **Die Perspektive nach Studienabschluss**

Die Befragung kommt zu dem Ergebnis, dass gerade die Bachelorstudierenden nur zu geringen Teilen nach ihrem Studienabschluss in den Beruf gehen möchten. Vielmehr streben sie (59 % der Befragten) ein Masterstudium an. Die Autoren formulieren es wie folgt: „Diese Studierenden gehen anscheinend davon aus, dass sie ohne einen Masterabschluss kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden“ (ebenda, S. 148). Dieses Phänomen findet sich insbesondere bei Lehramtsstudierenden. Weiterhin kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Befragten ihrem Bachelorabschluss kaum eine Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zutrauen. So bewerten 81 % der Befragten ihren Abschluss als kaum bis gar nicht qualifizierend.

Das entsprechende Ziel, ein Masterstudium zu absolvieren, wird von den Studierenden durch Zulassungsbeschränkungen als gefährdet angesehen. So sehen 68 % der Befragten ihre Zukunftschancen durch die Zulassungsbeschränkungen zum Master gefährdet. 23 % nehmen ihre Zukunftschancen als stark gefährdet wahr (ebenda, S. 151). Dies führt nach Angaben der Befragten zu Angst, Druck und Stress. „Beklagt wurde auch häufig, dass die Zulassungsbedingungen unklar sind, ein selbstbestimmtes, vertiefendes Studium durch den hohen Druck nicht möglich ist. Außerdem gaben viele an, dass der Druck noch größer wird, der Stress überhandnimmt und die Ansprüche kaum noch zu bewältigen sind, wenn noch weitere Belastung wie ein Job oder Kinder dazukommen“ (ebenda, S. 153)<sup>25</sup>. Neben den benannten Aspekten erhob die Projektgruppe Studierbarkeit noch weitere Angaben zu der Infrastruktur, dem Studienklima und der persönlichen Situation. Diese Ergebnisse werden hier nicht weiter referiert.

## **3.4 Studentische Workload**

Die studentische Workload wurde von der Projektgruppe Studierbarkeit der Humboldt Universität als Element der Studierbarkeit gefasst. Sie stellten auf Basis von Selbsteinschätzungen fest, dass die Workload stark mit der Einführung von Bachelorstrukturen gestiegen sei. Die studentische Arbeitsbelastung durch Studienaktivitäten wird in den Studierenden surveys regelmäßig erhoben. Der Arbeits-

---

<sup>25</sup> Zum Zeitpunkt dieser Erhebung gab es für viele Bachelorstudierende noch keine Studien- und Prüfungsordnung. Weiterhin fehlten Informationen über Zulassungsbedingungen. Ein Großteil der Sorgen ist somit auch auf einen Mangel an Informationen zurückzuführen.

gruppe für Hochschulforschung an der Universität Konstanz liegen Zeitbudgetdaten seit 1993 vor. Neben den Daten des 10. Studierendensurveys (2008) der Arbeitsgruppe für Hochschulforschung, nimmt auch u. a. die HIS GmbH Fragen zur Zeitinvestition in das Studium in ihren Befragungen mit auf. Daneben erheben viele Hochschulen<sup>26</sup> eigenständig die Zeitinvestition ihrer Studierenden. Auch das BMBF zeigte Interesse an diesem Thema und förderte von April 2009 bis März 2012 das Forschungsprojekt ‚ZEITLast: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien.‘ Die zentralen Ergebnisse dieser Befragungen werden im Folgenden referiert. Ein zentrales Unterscheidungskriterium dieser Untersuchungen ist Art und Weise, wie die Daten generiert wurden. Hierbei stellen die Ergebnisse, die im Rahmen des Projektes ZEITLast generiert wurden, die einzige Datengrundlage dar, die mittels täglicher onlinebasierter studentischer Tagesbögen erhoben wurden. Andere Befragungen basieren in der Regel auf der Erhebung von Selbsteinschätzungen.

Die Arbeitsgruppe für Hochschulforschung der Universität Konstanz kommt zu folgenden Angaben in Bezug auf den zeitlichen Aufwand für das Studium:

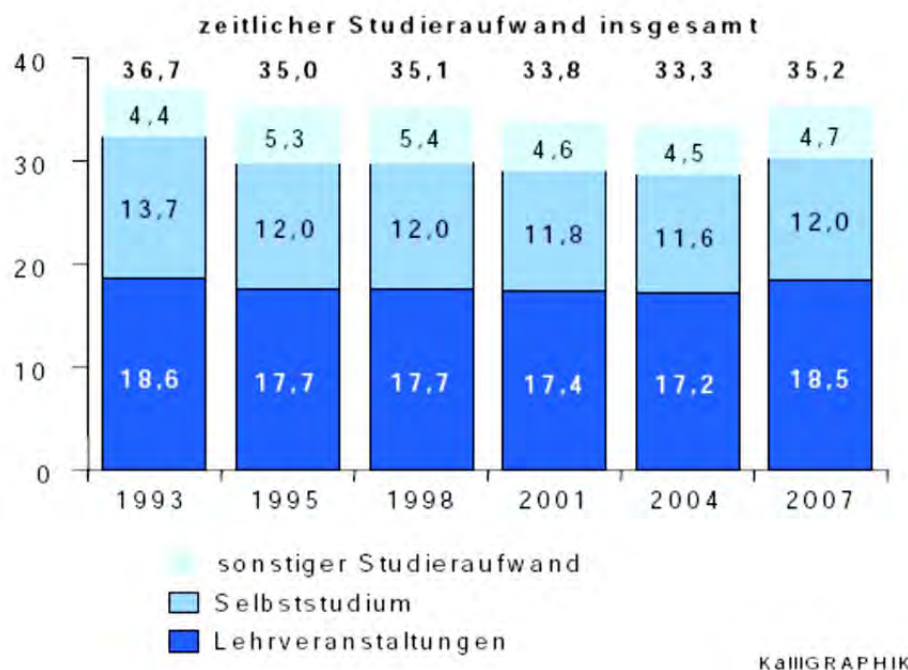


Abbildung 3: Workload 1983 bis 2007 (Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz)

Die Daten kommen hier über eine bundesweite quantitative Befragung von 28.000 Studierenden im Jahr 2007 zustande. Insgesamt haben sich seit 1993 88.000 Studierende an dieser Erhebung beteiligt. Deutlich wird aus dieser Datenerhebung, dass sich der Arbeitsaufwand für das Studium nur marginal

<sup>26</sup> Einige Beispiele hierzu sind in Steinhardt (2011): Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17, Mainz zu finden.

im Vergleich zu den Vorjahreszahlen erhöht hat. Der Arbeitsaufwand war bisher in der Vorlesungszeit im Jahr 1993, noch vor Bologna, am höchsten.

Die HIS GmbH erfasst seit ihrer 12. Sozialerhebung aus dem Jahr 1988 den zeitlichen Aufwand, den Studierende für das Studium aufwenden. Die sogenannten Sozialerhebungen werden in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Studentenwerk durchgeführt. In der 15. Sozialerhebung wird eine Workload von 37 Std./Woche für deutsche Studierende ausgewiesen (vgl. Schnitzer 1999, S. 44). Middendorf und Isserstadt (2011) erklären ergänzend hierzu: „In der Sozialerhebung werden Studierende gefragt, wie viel Zeit sie während der letzten für sie typischen Semesterwoche täglich für Lehrveranstaltungen, studienbezogenen Aufwand und Erwerbstätigkeit aufwenden. Diese retrospektive Frage erlaubt eine ungefähre Schätzung des Zeitaufwands für das Studium“ (Middendorf; Isserstadt 2011, S. 2).

Das Forschungsprojekt ‚ZEITLast: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaptation von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien‘ erhob täglich die studentische Zeitinvestition in das Studium. Hierbei füllten Studierende jeden Tag online-basiert Zeiterfassungsbögen aus. Insgesamt liegen dem Projekt Zeitbudgetdaten aus 22 Stichproben in 18 Studiengängen vor. Hierzu gehören auch die beiden Bachelorstudiengänge ‚Sozial- und Organisationspädagogik‘ und ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ an der Stiftung Universität Hildesheim. Detailliert wurden diese Ergebnisse bereits mehrfach publiziert: Zum einen in Schulmeister und Metzger (2011), zum anderen in König (2011a und b). In Schulmeister und Metzger (2011) finden sich die Zeitbudgetdaten aus dem Wintersemester 2009/2010 und dem Sommersemester 2010 aus beiden Studiengängen. In König (2011a) werden die Daten aus dem Wintersemester 2009/2010 diskutiert.

Schulmeister und Metzger (2011) bereiten die erhobenen Daten mehrperspektivisch auf. Studienbezogene Tätigkeiten werden unter dem sogenannten Lernkonto zusammengefasst. Hierzu gehören Präsenzstudium, Selbststudium, Studium: Organisation, Gremienarbeit und Freies Gespräch. In den untersuchten Studiengängen ergaben sich hierdurch folgende Werte für das Lernkonto:

	WiSe 2009/2010	SoSe 2010
BA Sozial- und Organisationspädagogik	25 Std. / Woche <sup>27</sup>	21 Std. / Woche <sup>28</sup>
BA Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis	24 Std. / Woche <sup>29</sup>	25 Std. / Woche <sup>30</sup>

**Tabelle 2: Übersicht studentische Workload (Abgeleitet aus Schulmeister und Metzger 2011, S. 46 f.; eigene Darstellung)**

Neben der Darstellung des Lernkontos finden sich in Schulmeister und Metzger ebenfalls Angaben zu Urlaub, Krankheit, Jobben und Weiterbildung der jeweiligen Studiengänge. Im Gesamtvergleich wird hierbei deutlich, dass die Aktivität Weiterbildung im Bachelorstudiengang ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ den höchsten Stellenwert einnimmt<sup>31</sup>. Auch die Tätigkeit Jobben nimmt in der Woche bei den Studierenden im Studiengang ‚Sozial- und Organisationspädagogik‘ einen Wert von 4,56 Stunden an; im Studiengang ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ einen Wert von 2,76 Stunden. Beide Durchschnittswerte für Jobben liegen im Mittel im Vergleich zu anderen Werten aus anderen Studiengängen.

In König (2011a) werden die Daten des Wintersemesters 2009/2010 detaillierter aufbereitet. Deutlich wird bei König, dass insbesondere die Studierenden des Bachelorstudiengangs ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ monatlich im Durchschnitt auch zwischen 28,8 Std. und 51,4 Std. im Monat für Weiterbildungsaktivitäten aufwenden. Im Bachelorstudiengang ‚Sozial- und Organisationspädagogik‘ liegt dieser Wert zwischen einer Stunde und 9,6 Std. im Monat. Hierbei steigt in beiden Studiengängen der Wert mit Beginn der vorlesungsfreien Zeit (vgl. König 2011a, S. 119). König merkt an: „Hierbei gilt es anzumerken, dass wir es in dieser Form der Darstellung mit Durchschnittswerten zu tun haben und eine Streuung der Werte zwischen den einzelnen Probanden vorliegt“ (König 2011a, S. 119). Dieser Hinweis ist insofern von Bedeutung, als dass die Stichproben in beiden Studiengängen auch relativ klein sind. Bis zum Ende der Erhebung im Wintersemester 2009/2010 befanden sich 29 Probanden des Studiengangs ‚Sozial- und Organisationspädagogik‘ und 18 Probanden des Studiengangs ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ in der Stichprobe.

Die oben beschriebenen Ergebnisse zur studentischen Workload bleiben jedoch nicht ohne Kritik. Banscheraus und Himpele postulieren: „Dies führt zu einer Engführung des Studienbegriffs: Lernziele

<sup>27</sup> n=31 im Nov.; n=30 im Dez.; n=29 ab Jan.

<sup>28</sup> n=26

<sup>29</sup> n=19 im Nov. Und Dez.; ab Jan. n=18

<sup>30</sup> n=23

<sup>31</sup> Im SoSe 2010 liegt der Durchschnittswert hier bei 6,08 Stunden pro Woche. Andere Studiengänge weisen nicht einmal eine Stunde monatlich hierfür auf (vgl. Schulmeister und Metzger 2011, S. 94).

spielen keine Rolle und normative Zeitvorgaben werden ungeprüft übernommen“ (Banscherus; Himpele 2011, S. 93). Die Autoren bemerken, dass die Messbarkeit von Studienzeit sich nicht nur auf die Anwesenheit sowie auf die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen beziehen, sondern eben auch Tätigkeiten zeitlich erfasst werden sollten, die für Weiterbildungen (ohne die Vergabe von Leistungspunkten), fachnahe Erwerbstätigkeiten und Kneipengespräche aufgewendet werden (vgl. Banscherus; Himpele 2011, S. 96). Der Beitrag von Banscherus und Himpele wirft jedoch nochmals die Frage auf, welche Aktivitäten zu einem Studium gehören. Es wird hier schwierig werden einen Konsens zu finden, da die Deutungen hinsichtlich eines bildenden Kneipengesprächs sichtlich auseinander gehen.

In der vorliegenden Arbeit werden im Kapitel 7 diese Ergebnisse in Verbindung zu qualitativen Daten gesetzt, die über Interviews mit Studierenden aus beiden Studiengängen geführt wurden. Es resultiert hieraus eine Typenbildung hinsichtlich der zeitlichen Orientierung im Studium. Diese gibt weiteren Aufschluss über die Deutung der studiengangsspezifischen Workload.

### **3.5 Resümee**

Brenner beschreibt Universitäten als überkomplexe Organisationen, mit unklaren, gelegentlich wechselnden Zielbestimmungen und unscharfen Rändern. „Solche Einrichtungen können nicht zentral und bürokratisch gesteuert werden. Sie funktionieren nur als selbstregulierende Systeme, denen Leistungsfähigkeit durch Eingriffe von außen eher gestört als gefördert wird“ (Brenner 2009, S. 95). Von dieser Position auszugehen, legt den Schluss nahe, dass die Transformation der Studiengänge in Bachelor- und Masterstrukturen als eine von außen gestellte Herausforderung das System der Universität zu fassen und somit eher als Störung zu verstehen ist. Die Leistungsfähigkeit aller organisationaler Akteure könne durch Innovationen die aus der Organisationsumwelt stammen beeinträchtigt werden. Zu beobachten ist in jedem Fall, dass der Bologna-Prozess viel Unruhe in das System der Hochschulen gebracht hat, welches mit vielen Widerständen und begleitender Forschung einher ging und weiterhin geht. Die Kritiken zum Prozess erstrecken sich hierbei über die konzeptionelle Ebene bis hin zur Umsetzung der Reformziele. Weiterhin wird postuliert, dass die Qualität des Studiums leide und es fraglich ist, wie Studieninhalte in einem Bachelorstudium verankert werden sollten. Bis diese flächendeckend und europaweit umgesetzt sein werden, wird weitere Zeit in Anspruch nehmen. Eine Fokussierung der Veränderungen und der Diskussionen um und über den sogenannten Bologna-Prozess verhilft dabei, die Problemstellung dieser Arbeit besser nachzuvollziehen.

Anlass dieser Untersuchung bildet die Annahme, dass mit Einführung der gestuften Studienstruktur im Kontext des Bologna-Prozesses insbesondere die Studierbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschränkt sei. Die Punkte, die unter der sogenannten Studierbarkeit gefasst werden, wurden unter dem Teilkapitel 3.3 angeführt. Demnach sind es insbesondere die Bereiche Zeitauf-

wand für das Studium, Kombinierbarkeit von Fächern, Freiheit bei der zeitlichen Gestaltung des Studiums, Teilnahmebeschränkungen in der Lehre, Anwesenheitskontrollen in Lehrveranstaltungen, aktive Teilnahme, Leistungsanforderungen des Studiums, Transparenz, Einzel- und Gruppenarbeiten, Betreuung durch Lehrende und Lehrinhalte sowie die Perspektive nach dem Studienabschluss, die zentral auf die Wahrnehmung der Studierbarkeit für Studierende wirken. All diese Faktoren, so die Annahme, können auf das studentische Zeithandeln wirken und werden im empirischen Teil dieser Arbeit weiter und näher betrachtet. Als Ausgangspunkt für die Fragestellung dieser Arbeit galt die Annahme, dass das Bachelorstudium kaum studierbar sei. Studierende seien unter anderem zeitlich so überfrachtet, dass das Studium nicht mehr zu schaffen sei und somit der Druck steige. Es schloss sich hieraus die Fragestellung an, wie sich Studierende unter diesen Bedingungen im Studium zeitlich organisieren. Bevor diese Fragestellung im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich bearbeitet wird, möchte ich an dieser Stelle bereits das Zwischenfazit ziehen, dass die reine Zeitinvestition in das Studium in der Tendenz eher unter der gestuften Studienstruktur zurückgeht, als dass sie zunimmt. Insofern gilt es, an dieser Stelle noch einen gezielten Blick auf die Studienstrukturen zu werfen, unter denen die Studierenden ihr Studium organisieren. Dieser organisationale Blick darf nicht fehlen, da davon auszugehen ist, dass es einen Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und dem Handeln der organisationalen Akteure (in diesem Fall der Studierenden) gibt.

## **4. Die Organisation der Universitäten**

Universitäten können als eine der ältesten Organisationsformen beschrieben werden. Kitzinger verweist darauf, dass die Institutionalisierung von Bildung bereits 387 vor Christi durch Platons Philosophenschule begann. Bildungsorte, wie sie bereits im Mittelalter in Form von Domschulen etabliert wurden, genießen damals wie heute eine hohe Aufmerksamkeit. Institutionalisiert wurden sie in Deutschland um 1000 nach Christi unter anderem in Hildesheim durch Bischof Bernward, der als Hochgelehrter und Weitgereister die Hofkapelle als Ort der Ausbildung und Rekrutierung des Reichsepiskopats vorantrieb (vgl. Kitzinger 2007, S. 112 f.). Universitäre Bildung wurde wenige Jahrzehnte später geschätzt um 1088 in Bologna institutionalisiert.<sup>32</sup> Bis zu Beginn des Ersten Weltkriegs 1914 hatte sich die Anzahl der Universitäten in Europa von 170 auf 150 verringert. Im Jahr 1984 existierten 500 europäische Universitäten (vgl. Stichweh 2005, S. 3). In Deutschland existierten im Wintersemester 2009/2010 104 Universitäten, zusammen mit anderen Hochschulformen fanden sich im selben Semester insgesamt 409 Hochschulen in der Bundesrepublik (vgl. destatis.de). Entsprechend ist ein Zuwachs dieser Organisationsform zu verzeichnen.

Eine Universität als Organisation zu betrachten, hilft dabei, das Handeln innerhalb dieser nachvollziehen zu können. Dieser Behauptung liegt die Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang zwischen (organisationalen) Strukturen und dem Handeln der (organisationalen) Akteure gibt. Organisationen sind Strukturgeber für ihre Akteure. Diese Strukturen finden sich in der Aufbau- und Ablauforganisation wieder. Bevor dies in dieser Arbeit in Kapitel 7 und 8 spezifiziert wird, werden vorab der Organisationsbegriff und dessen Anwendung auf die Organisationsform der Universität erläutert.

Der Organisationsbegriff gilt als ein noch relativ modernes Konstrukt. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewinnt er an Konturen (vgl. Luhmann 2006, S. 11). Bokranz macht darauf aufmerksam, dass der Organisationsbegriff sehr vielfältig verwendet wird und fest im Alltag verankert ist. In der Regel kann eine Organisation als ein Zustand oder eine Tätigkeit gelten. Er führt folgende Beispiele an:

1. Organisation ist die dauerhafte wirksame Struktur eines sozialen oder soziotechnischen Systems, also ein Zustand.
2. Organisation ist eine Tätigkeit, mit der dauerhaft wirksame Regelungen geschaffen werden (Bokranz 1994, S. 167).

Auch Kühl lenkt den Blick darauf, dass der Organisationsbegriff in aller Munde ist und sich zwischen einem Zustand und einer Handlung bewegt. Jeder ist irgendwann Mitglied einer Organisation. Fehlt

---

<sup>32</sup> Historiker verweisen darauf, dass es sich bei der Gründung der Universitäten wie Bologna oder Paris um schleichende Prozesse handelt und somit kein konkretes Gründungsdatum existiert (vgl. Kitzinger 2007).



die Zugehörigkeit zu einer Organisation bewegt man sich am Rande der Gesellschaft. Hiermit wird auch der Stellenwert der Organisation in unserer Gesellschaft deutlich. Organisationen sind Phänomene, die sich erst im letzten Jahrhundert gebildet haben. In der modernen Gesellschaft entstehen Organisationen mit der Ausbildung bürokratischer Verwaltungen und der Durchsetzung von Erziehung an Schulen und Universitäten. „Denn erst mit der Entstehung dieser Organisationen wurde es immer mehr zum Regelfall, dass die Mitgliedschaft auf einer bewussten Entscheidung sowohl des Mitglieds als auch der Organisation selbst basierte und gleichzeitig Mitglieder nicht mehr mit allen Rollenbezügen in die Organisation integriert wurden“ (Kühl 2010, S. 6). Diese Sichtweise wirft die Frage der Mitgliedschaft an einer Organisation in den Raum. Wer gilt wann und unter welchen Umständen als Organisationsmitglied? Mit Bezug auf Luhmann zeigt Kühl, dass im Weiteren auch die Merkmale Hierarchie und Zweck zur Beschreibung von Organisationen immanent sind. Für die Mitgliedschaft lässt sich entsprechend definieren, dass Organisationen über die Zugehörigkeit zu ihnen entscheiden können. „Mit dem Eintritt in eine Organisation erkennt ein Organisationsmitglied die existierende formalisierte Hierarchie an“ (Kühl 2007, S. 13). Weiterhin kann eine Organisation auch darüber bestimmen, wer nicht zu ihr gehört, insbesondere im Fall von Regelverletzungen kann ein Mitglied ausgeschlossen werden. Dies bedeutet, dass eine Organisation Regeln definiert, an die sich ihre Mitglieder halten müssen. Organisationen werden gegründet, um einen Zweck zu verfolgen.

Bezüglich des Aspektes der Hierarchie verweist Kühl darauf, dass eine hierarchische Struktur in unserer Gesellschaft zunehmend an Bedeutung verliert. Letztlich ist das Besondere an Organisationen, dass sie selbst über ihre Zwecke, Hierarchien und Mitgliedschaften entscheiden können. Dies ist auch maßgeblich für die Herausbildung einer eigenen Identität (vgl. Kühl 2010, S. 10 f.). Ein weiterer Aspekt, der nach Kühl stets von Relevanz für die Betrachtung von Organisationen gilt, ist das gültige Regelwerk. Entsprechend gilt es, für Organisationsmitglieder mit Eintritt in die Organisation, die dort geltenden Regeln anzuerkennen. Nichtbefolgung der geltenden Regeln ist entsprechend mit so genannten „Exit-Kosten“ verbunden. Sie können als Sanktion verstanden werden aus der Organisation ausgeschlossen zu werden (vgl. Kühl 2007, S. 10 ff.).

Werden diese Ausführungen nun auf die Universität als Organisationsform angewendet, finden sich zahlreiche Belege, dass diese Sichtweise ihre Berechtigung erfährt. Es lassen sich in Universitäten zahlreiche Strukturen und Regelungen finden. Gemessen an den Merkmalen Kühls finden auch die Charakteristika Mitgliedschaft, Hierarchie und Zweck ihre Anwendung. Die Zwecke der Universität bestehen darin Forschung zu betreiben und in der Regel junge Erwachsene mit fächerspezifischem Wissen auszustatten. Die Mitgliedschaft an der Organisation der Universität wird zum einen über Dienstverhältnisse und zum anderen über Immatrikulationen geregelt. Mitglied der Universität zu sein, bedeutet auch, das geltende Regelwerk und die bestehenden Hierarchien anzuerkennen. Stu-

dierende sind gefordert, sich mit den geltenden Regeln und Hierarchien an der Hochschule auseinander zu setzen und diese zu befolgen, wenn sie diese Organisation erfolgreich durchlaufen wollen.

Universitäten als Organisationen zu bezeichnen, steht im Einklang mit den gängigen Spezialisierungen in der Organisationsforschung und beruft sich auf eine alte Tradition, denn: „In der Organisationsforschung schätzt man, dass ca. 80 % der Organisationen, die seit mehr als fünfhundert Jahren bestehen, Universitäten sind“ (Meier 2009, S. 7). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Organisationsform der Universität als eine stabile, im Kontext einer dynamischen Umwelt beschrieben werden kann. Deutlich wurde bisher, welche Aspekte an Relevanz gewinnen, wenn die Universität als Organisation beschrieben wird. Der Begriff der Organisation ist hierbei ein recht allgemeiner Begriff. Daher finden sich im Weiteren spezifischere Betrachtungsweisen der Organisation der Universität. Diese verweisen im Spezielleren darauf, mit welcher Lesebrille diese Organisationsform betrachtet werden kann. Hiermit liefern sie Hinweise auf die Handlungslogik, die innerhalb der Universität zu gelten scheint.

#### **4.1 Universitäten als Expertenorganisation**

Die Universität kann als Expertenorganisation definiert werden. Diese Betrachtungsweise führte Mintzberg ins Feld. Mintzberg nennt diese Organisation auch Organisation der Professionals. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie gerade deshalb funktioniert, weil die Form ihres Bestehens von der Qualifikation und dem Wissen ihrer Organisationsmitglieder abhängt. Er beschreibt eine spezielle Form der Organisationsstruktur, die für Expertenorganisationen wie Universitäten, Kliniken, Wirtschaftsprüfungsunternehmen oder Sozialämtern Anwendung findet (vgl. Mintzberg 1992, S. 183).

Die Besonderheiten dieser Organisationsform stellen Faktoren wie eine dezentrale Organisation, standardisierte Abläufe, die Herausbildung einzelner Disziplinen, selbstständiges Arbeiten der Organisationsmitglieder, eine minimale Technostruktur, kollegiale Entscheidungen, eine stabile Gesamtstrategie, die sich jedoch im Detail ständig verändert, etc. dar. Die in dieser Struktur arbeitenden Organisationsmitglieder bezeichnet Mintzberg als Professionals. Kontrolle über ihre Arbeit üben die Professionals selber aus. Sie handeln in ihrem eigenen Ermessen, das aus ihrer jahrelangen akademischen Ausbildung erwächst. Die bürokratischen Abläufe innerhalb dieser Organisationsform sind insofern durch die „Macht des Expertentums“ (Mintzberg 1992, S. 185) geprägt. Dies stellt sich gleichfalls als Hürde für den Versuch von Standardisierungen dar. Anders verhält es sich im Bereich der unterstützenden Einheiten. Sie können als der Teil der Organisation angesehen werden, der voll als Organisationsform entwickelt ist. Mintzberg betont: „Angesichts der hohen Kosten für die Professionals ist es sinnvoll, ihnen alle mögliche Unterstützung zu geben. Deswegen haben Universitäten Druckereien, Fakultätsclubs, Alma Mater Fonds, Verlage, Bibliotheken, Computereinrichtungen und viele andere unterstützende Einrichtungen“ (ebenda, S. 187). Charakteristisch ist es weiterhin, dass in Experten-

organisationen die Professionals Kontrolle über Verwaltungsabläufe übernehmen. Entsprechend deutlich wird dies bei kollektiven Entscheidungen über die Einstellung neuer Kollegen oder die Mittelvergabe. Professoren nehmen also neben ihren akademischen Aufgaben noch weitere Tätigkeiten in Verwaltungsgremien wahr. Häufig werden zu bestimmten Themen Sonderkommissionen gebildet, die ein Forum der gegenseitigen Abstimmung darstellen. Auch hieran wird deutlich, wie groß der Einfluss einzelner Professionals ist. Daher kann man sich diese Organisationsform als umgekehrte Pyramide vorstellen. Die Fachleute stehen hierarchisch an der Spitze und die Verwaltung darunter. Paradoxerweise herrscht in diesen unterstützenden Einheiten in der Regel eine formale Hierarchie. Entsprechend existieren hier zwei unterschiedliche Organisationsformen nebeneinander.

Diese Organisationsformen neigen zur Ressortbildung. Die Herausbildung einzelner Ressorts (Fachdisziplinen, zentrale Einrichtungen etc.) führt in der Regel einen hohen Koordinationsaufwand mit sich, der wiederum mehrere Probleme nach sich zieht. Mintzberg benennt hierbei Ermessensprobleme, Innovationsprobleme und öffentliche Reaktionen auf diese Probleme. Ermessensprobleme stellen sich insofern dar, als dass die Professionals einen großen Ermessensspielraum im Rahmen seiner Urteilsfähigkeit hat. Dies kann insofern problematisch werden, wenn die Professionellen diese (noch) nicht hinlänglich ausgebildet haben. Mintzberg weist dabei darauf hin, dass dieser Ermessensspielraum dazu führen kann, dass der Experte die Bedürfnisse seiner Organisation ignoriert. Somit bilden Professionals eine Loyalität zu ihrer Profession, jedoch nicht zu ihrer Organisation heraus. Innovationsprobleme entstehen dann, wenn ein Mangel an Kooperation vorhanden ist. Da Kooperationen untereinander oft mit Widerständen verbunden sind, sind auch Innovationen schwer realisierbar. „Innovationsprobleme in der Organisation der Professionals haben ihre Wurzeln im konvergenten Denken, im deduktiven Denken des Professionals, der die besondere Situation unter einem allgemeinen Konzept betrachtet. Das heißt, neue Probleme werden in alte Schubladen gezwängt [...]“ (ebenda, S. 199).

Eine weitere Sichtweise auf die Organisation der Universität ist die des sozialen Systems.

## **4.2 Universitäten als soziale Systeme**

Entsprechend den Aufgaben einer Universität lässt sich diese Organisationsform zunächst in den beiden Systemen Wissenschaft und Erziehung verorten. Diese Zuordnung entspringt der Systemtheorie. „Aus systemtheoretischer Sicht sind moderne Gesellschaften differenzierte Gesellschaften, die aus einer Vielzahl autonomer Subsysteme – wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Erziehung, Religion etc. – bestehen, die jeweils durch eine bestimmte Funktionslogik gekennzeichnet sind. Diese Funktionslogik lässt [sic!] sie aus dem Strom gesellschaftlicher ‚Kommunikationen‘ nur bestimmte Informationen und Aktivitäten heraushören, um diese dann aber effizient zu verarbeiten“ (Pellert 1999, S. 37). Mit dieser Aussage bezieht sich Pellert auf eine soziologische Strömung, „die Sys-

temtheorie“, die bereits seit den späten siebziger Jahren in das soziologische Feld eingeführt wurde. Jedes gesellschaftliche Subsystem bildet binäre Codes heraus. Diese dienen dazu, die Informationsverarbeitung innerhalb der Subsysteme zu steuern. Weiterhin verfügt jedes Subsystem über eine eigene Organisationsform. Sie hilft dabei, die systemspezifische Funktion zu erfüllen. Die Beschreibung von Subsystemen ist Ergebnis der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft. In jedem Subsystem erwächst eine spezifische Funktionslogik, die auf die Spezialisierung innerhalb einzelner Subsysteme zurückzuführen ist. „Die Spezialisierung und Differenzierung der Gesellschaft hat eine ungeheure Produktivität und nie gekannte Wahlmöglichkeiten nicht nur an Produkten, sondern auch an Lebensstilen ermöglicht“ (Pellert 1999, S. 38). Systemtheoretische Ansätze konzentrieren sich auf eine Dynamik des Ganzen, „jeder Teil wird als Muster in einem Netzwerk von Beziehungen verstanden. Die Struktur eines Systems zu einem gegebenen Zeitpunkt ist nur Aspekt, eine Manifestation, eines komplexen funktionalen Ablaufs, dieser wird dadurch nicht festgelegt“ (Pellert 1999, S. 98).

Organisationen können auch als soziale Systeme klassifiziert werden. Zur Beschreibung von sozialen Systemen führt Luhmann zunächst die Theorie „selbstreferenzieller Systeme“ beziehungsweise der „Autopoiesis“ ins Feld. Der Theorie der selbstreferenziellen Systeme liegt der Ansatz zugrunde, dass Organisationen Systeme sind, die sich selbst erzeugen. Zentral an dieser Theorie ist, dass Organisationen hier nicht durch Wesensannahmen bestimmt werden (vgl. Luhmann 2006, S. 47 ff.). Werden Organisationen als autopoietische Systeme beschrieben, geht es hierbei um die Herstellung und Reproduktion von einer Differenz, die vom System selber ausgeht und den Sinn verfolgt, sich von der Umwelt abzugrenzen. Hierfür führt das System eigene Operationen durch (vgl. Luhmann 2006, S. 55). In einem System werden Informationen produziert. Somit wird mittels Information die Grenze des Systems reproduziert. Eine Information kann somit nie die Grenze des Systems überschreiten. Organisationen sind entsprechend informationsverarbeitende Systeme. „Alle Operationen des Systems sind Informationsverarbeitung“ (Luhmann 2006, S. 57.) Wolff zieht den Schluss: „Organisationen sind soziale Systeme und also solche eigentümlich geschlossene und selbstbezogene Einheiten. Sie entwickeln ihr eigenes, beschränktes Bild von der Welt und nehmen es zum Maßstab und Ausgangspunkt ihres Handelns“ (Wolff 1995, S. 11 f.). Soziale Systeme bestehen aus Kommunikation. Entsprechend ist Kommunikation die autopoietische Operation, die soziale Systeme erzeugt.

Eine Organisation führt Operationen durch, durch die sich die Organisation erzeugt und reproduziert (vgl. Luhmann 2006, S. 62). Luhmann geht davon aus, dass Organisationen aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen bestehen. Dabei handelt es sich vor allem um die Form der Kommunikation, die beim Treffen von Entscheidungen von Bedeutung ist. Dies wird daran deutlich, dass insbesondere die Gründung einer Organisation als Produkt einer Entscheidung zu sehen ist. Hieraus lässt sich im Weiteren folgern, dass auch die Rollenwahrnehmung innerhalb eines Systems auf einer

Entscheidung basiert. Dies führt zu der Folgerung, dass Handlungen, aber auch die Autopoiesis selber, fortzuführen, das Resultat von Entscheidungen sind (vgl. ebenda, S. 63 f.). Luhmann verweist darauf, dass es innerhalb von Organisationen auch weitere Formen von Kommunikationen wie etwa Nachfragen gibt, die nicht zur Autopoiesis des Organisationssystems beitragen (vgl. ebenda, S. 69).

Autopoietische Systeme grenzen sich von ihrer Umwelt ab, gleichzeitig können sie über Reaktionen ihrer Umwelt etwas über ihre eigenen Auswirkungen lernen. Dies setzt voraus, dass die Organisation zwischen Erfolg und Misserfolg unterscheiden kann (vgl. ebenda, S. 75). Luhmann führt an, dass es zu seiner Theorie Abweichungen, insbesondere im Sinne der Rationalitätstheorie, geben kann. Er verweist jedoch darauf, dass es Abweichungen zum formalen Konzept einer Organisation gibt: „Sobald Organisationen zu operieren beginnen und eigene Komplexität aufbauen, lösen sie die strikte Kopplung ihres formalen Konzeptes in lose Kopplungen auf“ (Luhmann 2006, S. 77). Die Definition dessen, was als Organisation zu verstehen ist, liegt demnach bei der Selbstbeobachtung des jeweiligen Systems und der entsprechenden Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz. Dies hat zur Folge, dass die Einheit eines Systems nur paradox beschrieben werden kann. „Dass Organisationen als existenzielles Paradox zu begreifen sind, ist heute kein ungewöhnlicher Gedanke mehr. [...] Dennoch ist weiterhin ungeklärt, welche Konsequenzen dies hat“ (Luhmann 2006, S. 80).

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Betrachtungsweise auf Organisationen findet sich bei Karl Weick. Er betrachtet die Organisation der Universität als ein lose gekoppeltes System.

### **4.3 Universitäten als lose gekoppelte Systeme**

Im Rahmen dieses Denkansatzes wird häufig Weick rezipiert. Er führt 1976 die Loose-Coupling-Perspektive in die Hochschulforschungsliteratur ein. Seine Grundannahme basiert auf dem Ansatz, dass Menschen, die in Bildungseinrichtungen tätig sind, unabhängig von der organisationalen Struktur, auch in der Welt außerhalb dieser Organisation Sinn produzieren bzw. außerhalb agieren. Bei seiner Beschreibung der Loosely Coupled Systems bezieht sich Weick zunächst auf Simon (1969), Glasman (1973), March und Olsen (1975). Er folgert, dass Zusammenhänge geprägt sind von einer eigenen Identität, gleichzeitig erweisen sie sich als unselbstständig, voneinander unabhängig, sind geprägt von der Möglichkeit sich aufzulösen, sind gegebenenfalls im Verborgenen und eröffnen gleichzeitig Möglichkeiten. Dies hält sie zusammen. Für Forscher ist diese Struktur von Vorteil, da sie so mit Komplexität umgehen können. Sie finden aufgrund einer bestimmten Absicht und über Handlung zusammen. Dies führt gleichzeitig zu einer Kehrseite dieser Verbindung, gerade in dem Bereich der Planung: Jeder Akteur verbringt Zeit mit Planung, in der Zusammenführung der Arbeitsergebnisse verlaufen die Dinge jedoch anders als erwartet (vgl. Weick 1976, S. 3 f.). Nach Weick wird Loose Coupling heraufbeschworen, wenn Menschen verschiedene Ideen von Situationen in ihrem Kopf haben. Er führt zur Veranschaulichung folgende Beispiele an:

„For example, when people describe loosely coupled systems they are often referring to (1) slack times – times when there is an excessive amount of resources relative to demands; (2) occasions when any one of several means will produce the same end; (3) richly connected networks in which influence is slow to spread and/or is weak while spreading; (4) a relative lack of coordination, slow coordination or coordination that is dampened as it moves through a system; (5) a relative absence of regulations; (6) planned unresponsiveness; (7) actual causal independence; (8) poor observational capabilities on the part of a viewer; (9) infrequent inspection of activities within the system; (10) decentralization; (11) delegation of discretion; (12) the absence of linkages that should be present based some theory – for example, in educational organizations the expected feedback linkage from outcome back to inputs is often nonexistent; (13) the observation that an organization's structure is not coterminous with its activity, (14) those occasions when no matter what you do things always come out the same – for instance, despite all kinds of changes in curriculum, materials, groupings, and so forth the outcomes in an educational situation remain the same; and (15) curricula or courses in educational organizations for which there are few prerequisites – the longer the string of prerequisites, the tighter the coupling” (ebenda, S. 5).

Weick zufolge erfüllt die lose Kopplung sieben Funktionen:

1. Diese Struktur unterstützt Organisationen in ihrem Bestehen, da sie entsprechend flexibel auf sich ändernde Gegebenheiten reagieren kann.
2. Möglicherweise wird durch die lose Verbindung ein sensibilisierender Mechanismus befördert. Sie bewahren einzeln ihre Unabhängigkeit und ihr Wissen über ihre Umwelt. Dies ist ein Vorteil gegenüber eng gekoppelten Systemen.
3. Lose gekoppelte Systeme sind eher in der Lage, Adaptionen zu lokalisieren. Bricht ein Element heraus, ist das Gesamtsystem dadurch nicht gefährdet. Beständigkeit wird somit befördert.
4. Die Identität, Einzigartigkeit und Unabhängigkeit der einzelnen Elemente wird in dieser Struktur bewahrt. Es ist kulturell unabhängig. Hieraus ist das System in der Lage, sich zu erweitern und somit auch neue Lösungen zu finden.
5. Durch das Herausbrechen eines Teilsystems sind andere Systeme nicht gefährdet. Das noch bestehende lose System kann diese Gegebenheit überprüfen. Es erinnert sich an solche Situationen und kann Probleme zukünftig schnell lokalisieren. Es wird jedoch schwer für das bestehende System werden, die brüchige Stelle zu reparieren.
6. Die wichtigsten Elemente in Bildungsorganisationen sind Lehrer, Unterrichtsräume, Direktoren etc. Es besteht viel Raum für Selbstbestimmung bei den organisationalen Akteuren. Geht

man davon aus, dass dies wichtig für das Menschsein ist, kann man auch davon ausgehen, dass in lose gekoppelten Systemen mehr Wirksamkeit vorherrscht.

7. Lose gekoppelte Systeme funktionieren einfach und kostengünstig. Eine feste Struktur hingegen erfordert zur Koordination Zeit, Geld und personale Ressourcen. Gleichzeitig sind lose Systeme nicht-rationale Systeme, sie folgen keiner Anweisung, sie sind unspezifisch, nicht modifizierbar und damit nicht geeignet, um eine Veränderung voranzutreiben (vgl. ebenda, S. 6 ff.).

Weick macht deutlich, dass es keine einheitliche Beschreibung von diesen Systemen gibt. Um ein auserwähltes System beschreiben zu können, empfiehlt er, sich zwei Fragen zu stellen: a) Wie sieht die Landkarte der einzelnen miteinander gekoppelten Systeme aus? b) Wie lässt sich die Natur der Kopplung beschreiben?<sup>33</sup>

Kühler verweist darauf, dass die Darstellung von Weick in struktureller Hinsicht dem Aufbau von Hochschulen in Hinblick auf Fachbereiche, Departments, Institute, Fakultäten, Unterabteilungen oder Disziplinen entspricht. Hieraus ließe sich eine heterogene Entwicklung im Wissenschaftssystem ableiten (vgl. Kühler 2005, S. 44).

Nach der Beschreibung der verschiedenen Sichtweisen auf die Struktur und Organisation von Universitäten wird im Folgenden beschrieben, welche Funktionen, Aufgaben und Herausforderungen an die Organisation der Universität herangetragen werden und welche sie erfüllt.

#### **4.4 Die Aufgabe und Herausforderung der Universität**

Universitäten dienen dem Zweck der Ausbildung und der Forschung. Stichweh zufolge partizipieren Universitäten entsprechend am Erziehungs- und am Wissenschaftssystem. Stichweh versteht dabei unter Erziehung die Einrichtung „von Sozialsystemen, in denen es um die intentionale Veränderung von Personen geht“ (Stichweh 2005, S. 123). Im Kontext des Wissenschaftssystems sieht er die Teilhabe der Universität indirekter. „Die Universität forscht und publiziert nicht als Universität; vielmehr partizipiert sie am Wissenschaftssystem nur vermittelt über ihre einzelnen Mitglieder, die im Wissenschaftssystem als einigermaßen autonome Agenten auftreten, für deren Tätigkeit und Erfolg ihre organisatorische Mitgliedschaft in der Universität oft nur eine geringe Bedeutung hat“ (Stichweh 2005, S. 125). Innerhalb des Erziehungssystems kommt es in den letzten Jahren immer mehr zu Veränderungen. Es zeichnet sich hierbei jedoch eine Verlagerung in Richtung „Ausbildung“ ab. Diese ließe sich Stichweh zufolge rekonstruieren und argumentativ begründen, indem eine Bilanzierung über die Forschungsaktivitäten innerhalb der OECD-Länder getroffen wird. Stichweh führt an: „In der

---

<sup>33</sup> Hier führt er beispielsweise die Fragen nach Materialbeschaffung oder den Umgang mit Innovationen an (vgl. Weick 1976, S. 11).

Gegenwart entfallen in einem durchschnittlichen OECD-Land 60-70 % aller Forschungsausgaben auf die Forschung und Entwicklung in den Laboratorien der Organisation der Wirtschaft“ (ebenda 2001, S. 5). Entsprechend ließe sich folgern, dass Forschung im Vergleich zu anderen forschenden Organisationen in den Hintergrund tritt und somit eine starke Konzentration auf die Lehre bzw. Ausbildung in den Vordergrund gerät.

Zur entsprechenden Aufgabenwahrnehmung der Universität wurde es als erforderlich angesehen, den Hochschulen entsprechend viel Autonomie zuzusprechen. Hierfür wurde unter anderem die Föderalismusreform am 01.09.2006 eingeführt. Entsprechend sind die einzelnen Bundesländer frei, wie sie ihre Hochschulautonomie ausgestalten. Ziel der Reform ist es, die Hochschulen bei der Erfüllung ihres Auftrags, sprich der Lehre, der Forschung, Nachwuchsförderung, Innovation und Dienstleistung zu unterstützen. Diese Reform birgt jedoch auch eine Kehrseite: „Es zeigt sich danach schnell, dass die gesetzlich eröffneten Spielräume auch zugleich den rechtlichen Rahmen bzw. die gesetzlichen Grenzen für die konkrete Ausgestaltung der Hochschulautonomie bilden. Eine ‚schrakenlose‘ Autonomie, wie es die Kriterien dieses Begriffs suggerieren, ist damit im Hochschulbereich von vornherein ausgeschlossen und letztlich im Hinblick auf eine Steuerung wettbewerbsfähiger Hochschulsysteme auch nicht wünschenswert“ (Knopp 2009, S. 17). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass das Hochschulwesen der Gesetzgebungskompetenz der Länder unterliegt. Hochschulen sind autonom in der Vergabe von Hochschulzulassungen und Hochschulabschlüssen. Weiterhin sind Hochschulen darin frei, ihre Organisationsstruktur zu verändern, dies bedeutet aber nicht, dass ihnen für ihre Neuausrichtung mehr finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden. „Nur an den Ländern, in denen die Finanzpolitik die Hochschulpolitik aktiv unterstützt und innovative Konzepte in Zusammenarbeit mit den Hochschulen gedeihen können, wird Deutschland europaweit und international gemessen werden können“ (Knopp 2009, S. 18). Entsprechend trifft die Autonomie an ihre Grenzen, wenn sie Entscheidungen treffen möchte, die finanzielle Unterstützung des Landes erfordert. Weiterhin birgt der Autonomiegedanke die Gefahr der Überbürokratisierung. So lässt sich feststellen, dass über die Bildung von Gremien, in denen Entscheidungen getroffen werden, Demokratie geschaffen wird. Diese Demokratie befördert in einem hohen Maße Bürokratisierung (vgl. Kühl 2007, S. 6). „Eine Entscheidung wird in eine Vielzahl von Entscheidungen zerlegt, und diese Vielzahl von Entscheidungen muss dann letztlich über bürokratische Prozeduren reguliert werden“ (Kühl 2007, S. 6 f.). Die Komplexität von Entscheidungsverfahren wird so an Universitäten durch die Bildung von Projektgruppen, Lenkungsausschüssen, Fakultätsräten, Berufungskommissionen oder dem Senat erhöht.

Bei der Betrachtung von Universitäten als Organisationen lässt sich zunächst feststellen, dass das wissenschaftliche Personal über einen hohen Grad an Autonomie in ihrem Handeln verfügt. Diese Autonomie führt dazu, so die Kritik, dass Entscheidungsprozesse recht langwierig sind. Dies lässt sich



im Weiteren jedoch auch auf die strukturelle Organisation von Universitäten zurückführen. Sofern Entscheidungen bevorstehen, reagieren Universitäten mit bürokratischen Logiken und bilden Gremien, in denen mögliche Entscheidungen und deren Konsequenzen diskutiert und manifestiert werden sollen. Entsprechend gilt: „[...] wenn der Wille zur Entscheidung oder die Anpassungsbereitschaft übertrieben wird, entstehen Probleme. Ein Zuviel an Mitsprache und Mitbestimmung führt zu einem Dilemma in der Bürokratie der Universität und zu unliebsamen Blüten [...]“ (Lion 2008, 68 f.). Ein weiteres Merkmal, das diese Produktion von Dilemmata hervorbringt, findet sich in dem Phänomen, dass Universitäten sich im Wesentlichen darüber profilieren und somit auch ihren Bestand sichern, indem sie Persönlichkeiten des Wissenschaftssystems an sich binden. Entsprechend wird diesen Persönlichkeiten Macht und Einfluss zugesprochen (vgl. Lion 2008, S. 71).

Es lässt sich folgern, dass Lehre und Forschung die zentralen Aufgaben einer Universität sind. Zur Aufgabenerfüllung wird den Universitäten ein hohes Maß an Autonomie zugestanden. Dieses produziert oft jedoch verschiedene Dilemmata. Autonomie bringt in der Regel ein hohes Maß an Bürokratie mit sich. Unter dieser Betrachtungsweise werden Universitäten auch zu trägen Organisationen, da sie nur sukzessive dazu in der Lage sind, Innovationen umzusetzen. Dies bleibt eine zentrale Herausforderung für diese Organisationsform.

Wie bereits dargelegt, gehört die Lehre und Qualifizierung von in der Regel jungen Menschen zur Kernaufgabe der Universität, wenngleich diese auch eine der größten Herausforderungen darstellt. Für Studierende sind Universitäten Organisationen, die sie bilden. Darüber hinaus sind Universitäten jedoch auch Orte der Sozialisation.

#### **4.5 Universitäten als Ort der Sozialisation**

Eine Voraussetzung für organisationale Sozialisation stellt zunächst eine von allen Organisationsmitgliedern geteilte Basis von Werten und Normen dar. Lion spezifiziert dies mit dem Verweis darauf, dass Organisationen in der Regel über ein bestimmtes Selbstverständnis verfügen. Dieses Selbstverständnis äußert sich in Denkmustern, die Produkte von Sozialisationsprozessen von Personen innerhalb von Organisationen sind. Aus diesem Sozialisationsprozess resultiert im Weiteren eine Wertorientierung (vgl. ebenda. S. 65 f.). Sozialisation ist demnach ein wechselseitiger Prozess, der im Austausch zwischen den Organisationsmitgliedern mit deren individuellen und kollektiven Wertorientierungen erwächst.

„Kein Studium wird ohne Sozialisation absolviert, und kein Studierender bzw. keine Studierende bleibt unbeeinflusst von den unmittelbaren sozialen, kulturellen und räumlichen Umständen, in denen das Studium stattfindet“ (Vosgerau 2005, S. 13). Diese sogenannte Hochschulsozialisation wirkt auf das Zeithandeln der Studierenden. Studierende agieren jedoch nicht nur im Rahmen der organi-

sationalen Strukturen der Hochschule, sondern auch in deren Umwelt und im privaten Feld. „Die Hochschule ist kein isolierter Raum, sondern immer auch Teil eines sozialen, kulturellen und räumlichen Umfelds, in dem Bildung und Entwicklung der Studierenden ebenso geschieht. Diese Zusatzwirkung der erweiterten Hochschulumwelt kann für die Hochschulsozialisation wie eine Ergänzung oder ein Katalysator (oder ein Gegenpol) wirken. Von diesem Gedanken ausgehend muss das Studierendenleben als Vielfalt studentischer Erfahrungs- und Lebensbereiche verstanden werden. Die explizite Studiertätigkeit und die damit verknüpften Kommunikations- und Sozialformen bilden darin ein wichtiges Element“ (ebenda, S. 13). Vosgerau postuliert weiter, dass die Hochschulsozialisation zu Lernprozessen führt, in denen nachhaltig eine Veränderung von Persönlichkeit und Habitus hervorgebracht wird (vgl. ebenda, S. 87).

Eine kritische Position zum Thema Hochschulsozialisation nimmt Huber ein. Hochschulen leisten demnach ihren Teil dazu, dass der Mensch zu einem handlungsfähigen Subjekt wird. Dies geschieht in einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den sozialen Umwelten. Um die Bedeutung von Hochschulen in diesem Kontext zu klären, verweist Huber darauf, dass es zunächst die Frage zu klären gilt, welchen Einfluss die Hochschule zwischen den engeren und weiteren Umwelten, den Fächern und der Kultur sowie dem Beschäftigungssystem und dem politischen Klima ausüben. Besonders die Einschätzung des Beschäftigungssystems wirkt stark auf die Studierenden. In Berufung auf verschiedene Studien erklärt Huber, dass mindestens 40 % aller Studierenden die Arbeitslosigkeit oder Dequalifikation fürchten. Diese Wahrnehmung sei insbesondere in den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften verbreitet. Diese Zukunftserwartungen können für die Studierenden eine Belastung darstellen. Studierende verbringen ihre Zeit nicht nur in der Hochschule, sondern sind sogleich in anderen Bereichen eingebunden. Entsprechend ist laut Huber der Begriff Hochschulsozialisation irreführend. Es handelt sich vielmehr um ein Zusammenwirken verschiedener Tätigkeiten und Bindungen (vgl. Huber 1991, S. 417 ff.). Des Weiteren spricht Huber von der Notwendigkeit, die Sozialisation an der Hochschule als eine Fachsozialisation<sup>34</sup> zu betrachten. Denn das Fach bereitet auf die Anforderungen der Arbeitswelt vor. Mittels des Fachs lernt der Studierende, sich abzugrenzen und Gruppen und Hierarchien zu konstruieren. Hieraus erwachsen auch „fachspezifische Studien- und Lernstrategien sowie Lebensweisen“ (Huber 1991, S. 422). Sie können strukturierend und manifestierend wirken. Im Weiteren charakterisiert er die sozialisierende Wirkung an der Hochschule über die zur Verfügung stehenden Informationen zu den formalen Anforderungen. Auf dieser Basis treffen

---

<sup>34</sup> Pasternack fokussiert die Bedeutung der Fachkultur. Insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften wird das Studium als Bildungserlebnis und als sozial legitimer Rahmen für eine selbstbestimmte Lernphase begriffen (vgl. Pasternack 2004, S. 8). Eine weitere Feststellung ist, nach Pasternack, dass sich Studierende nicht vermehrt im Verhältnis zu der Gesamtbevölkerung politisch engagieren. Zunehmend übernehmen Studierende marktökonomische Auffassungen und haben leistungsfixierte Ideen verinnerlicht (vgl. Pasternack 2004, S. 8 f.).

Studierende Entscheidungen. Es geht zunächst darum, Unsicherheit mittels Informationszufluss zu reduzieren. Im Weiteren wirken diese Anforderungen insofern auf das Handeln der Studierenden, als dass Studierende eine Selektion in der Auswahl der Lehrveranstaltungen, der Arbeitsthemen, der Lehrenden und anderen Studierenden, mit denen sie Lern- und Arbeitsgruppen bilden, vornehmen.

Wie tief sich Studierende mit den Lerninhalten auseinandersetzen, ist eine Frage, in der, so Huber, Uneinigkeit herrscht. Inwiefern es sich hierbei um ein Persönlichkeitsmerkmal oder um eine strategische Reaktion auf die vorherrschenden Prüfungsformen und damit zugleich um einen Erosionseffekt handelt, der aus langjähriger Prüfungserfahrung resultiert, bleibt offen. Auch die Bedeutung von Noten wird von Huber thematisiert. Er bezieht sich hier auf Untersuchungsergebnisse von H. S. Becker, Geer und Hughes aus dem Jahr 1968. In ihrer Untersuchung in den USA belegten sie, dass die Vergabe von Noten bedeutend auf das Handeln und das Kalkül der Studierenden wirkt. Entsprechend werden Notenpunkte zu einer Art Währung auf dem Campus. Das Handeln wird marktwirtschaftlichen Mechanismen unterworfen (vgl. ebenda, S. 423). Fürchten Studierende Misserfolge in Zusammenhang mit den erforderlichen Prüfungen, können Strategien des Aufschiebens und Wiederholens angewandt werden. Eine Folge hiervon ist die Studienzeitverlängerung als Absorption des studentischen Zeithaushalts. Welche Prüfungsformen an der Hochschule bzw. im jeweiligen Fach praktiziert werden, ist als Komponente des Fachhabitus<sup>35</sup> zu charakterisieren (vgl. ebenda, S. 424).

Huber verweist darauf, dass die Sozialisation im studentischen Kontext zunächst über drei Bereiche hin definiert werden kann:

- die generelle Orientierung, bzw. Zielsetzung mit der Studierende ein Studium aufnehmen
- die Entscheidung darüber, welchen Erfahrungen der Studierende sich aussetzt
- die Identifikation mit den geltenden Normen bzw. Anforderungen des Studiums

Engagement für das Studium wird laut Huber insbesondere durch die Aspekte „commitment“ und „Berufswünsche und -aussichten“ geprägt. „Commitment“ stellt die Identifikation mit dem Studium dar. Oft wird „commitment“ auch als psychologischer Vertrag bezeichnet. Der Bereich der Berufswünsche und -aussichten kann höheres Engagement im Studium zur Folge haben. Gleichzeitig steigen die extracurricularen Aktivitäten, der Leistungsstand, die Anzahl der Kontakte und die Zufriedenheit mit dem Studium an. Ein weiterer Faktor kann der individuelle Hintergrund sein. Dieser kann ein positives Selbstkonzept, die Ich-Stärke, ein hoher Leistungsstand und die persönlichen Lernvoraussetzungen umfassen (vgl. ebenda, S. 426 f.).

---

<sup>35</sup> Das Habitus-Konzept geht auf Pierre Bourdieu zurück.

Huber betont, dass die Hochschulsozialisationsforschung auf drei Schwierigkeiten trifft, wenn sie versucht, studentisches Handeln auf die Hochschulumwelt zurückzuführen:

1. Die Umwelt ist für jedes Individuum eine andere (je nach den eigenen Dispositionen und Handlungen)
2. Zu bestimmen, was aus der Umwelt wirksam wird
3. Die Abgrenzung von objektiven und subjektiven Faktoren, die Handeln prägen (vgl. ebenda, S. 433 f.).

An dieser Stelle wird nun der Aspekt der Hochschulsozialisation auf studentisches Zeithandeln angewendet und somit eine spezifische Betrachtungsweise des Phänomens Hochschulsozialisation in den Blick genommen: Der Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und der zeitlichen Orientierung von Studierenden in diesen. Huber verweist auf das triviale Phänomen, dass mit zunehmenden Pflichtstunden selbstbestimmtes Studieren, Jobben oder Selbsterfahrung nachlassen (vgl. 1991, S. 438). Hochschulsozialisation kann somit gleichfalls Studierende hinsichtlich ihrer Zeitznutzung prägen. Dringenberg verweist dabei auf das Erlernen der Zeitnormierung mit spätestens dem sechsten Lebensjahr, sprich mit Eintritt in die Schule. Dieser Zeitrhythmus, in dem vor allem Pünktlichkeit eine große Rolle spielt, wird in der anschließenden Erwerbstätigkeit fortgeführt. Eine Ausnahme sieht Dringenberg jedoch in der Phase des Studiums. „Studierenden wird zwischenzeitlich Gelegenheit geboten, den Erfolg ihrer Selbstdisziplinierung im Umgang mit neuen Freiheiten zu testen. Sich darin zu bewähren, heißt aber nicht nur, Normen blindlings zu folgen, sondern es umfasst die Erschließung neuer Optionen eigenverantwortlichen Umgangs im Spannungsfeld von individuellen Bedürfnissen, Einsichten und normativen Vorgaben der Zeitznutzung“ (Dringenberg 2006, S. 33). Eine ähnliche Perspektive zu studentischem (Zeit-)Handeln führen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron ins Feld, in dem beide die Spielmetapher auf die studentische Lebenswelt anwenden: „Wenn die universitäre Welt in mehr als einer Hinsicht an eine Spielwelt erinnert, ein Feld, auf dem die Regeln nur für jene gelten, die bereit sind mitzuspielen, räumlich und zeitlich begrenzt, den Gesetzen der realen Welt mit ihren Einflüssen enthoben, dann deshalb, weil sich mehr als bei jedem anderen Spiel, [sic!] die Mitspieler versucht oder gezwungen sehen, das Spiel ernst zu nehmen, ihr eigenes Sein für den Spieleinsatz zu halten“ (Bourdieu; Passeron 2007, S. 63 f.). Studierende müssen sich also selber zu den Mitspielern in der universitären Welt machen, damit erst beginnen die Regeln der Universität für sie zu gelten. Bourdieu und Passeron verstehen hierbei die Orientierung im Feld als Spiel. Die Aspekte von Raum und Zeit gilt es daher von studentischer Seite umzudeuten, um sich eben als Studierende kenntlich zu machen: „Die Erfahrung von Raum und Zeit ist denkbar unwirklich, weil die Studenten diese Zwänge symbolisch umdeuten, um sich als Studenten geben zu können“ (Bourdieu; Passeron 2007, S. 57). Beide gehen dabei von einem lockeren Umgang mit Zeit von Studierenden aus (vgl.

ebenda, S. 48). „Der einzig verpflichtende Terminkalender ist durch die Studienordnung vorgegeben“ (ebenda, S. 46). Somit erkennen die Autoren gleichfalls studienstrukturelle Elemente als Aspekte der zeitlichen Sozialisation der Studierenden an. Diese zeitliche Reglementierung steht in gewisser Weise im Kontrast zu der räumlichen und zeitlichen Freiheit von Studierenden, die eben dazu dient, sich als studierend zu erleben. Bourdieu und Passeron postulieren: „Außerhalb der Zwänge dieses Jahresablaufs gibt es weder Termine noch Stundenpläne. Das Studentenleben ermöglicht es, das Zeitgefüge des sozialen Lebens zu durchbrechen und seine Reihenfolgen umzukehren. Sich als Student zu beweisen, das bedeutet zunächst und vielleicht vor allem, sich die Freiheit zu nehmen, ins Kino zu gehen, wann man will, auf keinen Fall aber sonntags, wie all die anderen, sich ständig zu bemühen, die großen Gegensätze, die notgedrungen Arbeit und Freizeit der Erwachsenen bestimmen, zu verwischen oder aufzuheben, so zu tun, als bestehe kein Unterschied zwischen Werktag und Wochenende, Tag und Nacht, Arbeit und Muße. Studenten neigen dazu, all die Gegensätze aufzulösen, denen das Alltagsleben unterworfen ist, die das lockere Gespräch von einer ernsthaften Erörterung unterscheiden, die frei gewählte von der pflichtgemäßen Bildung, akademische Übung von persönlicher Schöpfungskraft“ (ebenda, S. 46). Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass die Autoren sich hier auf das Bildungssystem in Frankreich beziehen und der Originaltext erstmals 1985 veröffentlicht wurde. Entsprechend lässt sich folgern, dass sie hier von einem Studierendensein ausgehen, welches vor der Transformation in das Bachelor-Master-System etabliert war.

Hochschulsozialisation kann also als Auslegung und Auseinandersetzung mit bestehenden Regeln an der Universität definiert werden. Entsprechend gilt es im Weiteren zu fokussieren, welche Regeln, Strukturen und Normen von Relevanz für die weitere Auseinandersetzung mit studentischen Zeithandeln sind.

#### **4.6 Universitäten als strukturgebende Organisationen**

In den vorangestellten Teilkapiteln wurden zunächst Betrachtungsweisen der Organisationsform der Universität vorgestellt und im Weiteren auf deren Funktion beziehungsweise deren Bedeutung für das Handeln innerhalb dieser Organisation verwiesen. An dieser Stelle werden nun Aspekte herausgearbeitet, die die Relevanz von organisationalen Strukturen und dem (Zeit-)Handeln organisationaler Akteure präzisieren.

Organisationen schaffen und geben Strukturen, die für ihre Mitglieder mehr oder weniger verbindlich sind. Im Kontext der Organisation Universität fokussiert unter anderem Lüdtkke die Dimension der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Diese wirkt beachtlich auf studentisches Zeithandeln. In Anlehnung an Kromrey 1999 postuliert Lüdtkke: „Dabei ist vermutlich, auf Seiten der Studenten wie der Dozenten, der individuelle Umgang mit Zeit, in Abhängigkeit von der Tatsache, dass beide als externe Zeitgeber für die jeweils anderen fungieren, ein zentraler Indikator für strategisches Stu-

dienverhalten“ (Lüdtke 2011, S. 172). Im Weiteren führt Lüdtke die Relevanz der Zeit als Dimension von strategischen bzw. zielgerichteten prozessreflexiven „und daher schrittweise kontrollierten Handelns von Studenten“ (Lüdtke 2011, S. 172) an und arbeitet folgende Elemente zur Verdeutlichung heraus:

- Hochschulen sind Mitgliedschaftsorganisationen auf Zeit mit zunehmender Verbindlichkeit von „Regelstudienzeiten“.
- Der Studienverlauf ist reguliert durch die Vorgabe von sanktions- und berechtigungsrelevanten Kumulationsphasen und zahlreichen Terminierungen in Form von An- und Abmeldungen, Leistungsnachweisen, Testaten, Prüfungen, Ausleih- und Semesterfristen etc.
- Individuelle Studienplanung erfolgt innerhalb eines für den Anfänger chaotischen Spielraums von Fach- und Veranstaltungswahlen, Schwerpunktbildungen, Vorlesungs- und Sprechstundenterminen, Optionen der Vorbereitung, Teilnahme und Nachbereitung, der Kooperation mit anderen Studenten und dgl. Die Erstellung individueller Arbeits- und Wochenpläne sowie die Ausbalancierung von Studienzeiten, Verpflichtungs- und Eigenzeiten erfordern daher hohe Eigenleistungen an Vorausschau, Selektion, Koordination und Synchronisation.
- Hochschulen sind Kontexte differenzierter temporaler Ungleichheiten aufgrund konfundierter Wirkungen von Standort, Fachstruktur, Individuellen Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmalen (Lüdtke 2001, S. 173).

Lüdtkes Ausführungen basieren auf einer studentischen Lebenswelt, die vor den neuen Zeitpolitiken von Bologna an den deutschen Hochschulen vertreten waren. Auf den ersten Blick hat sich hieran jedoch nicht viel verändert.

Organisationen regeln zum Beispiel die (Arbeits-)Zeiten und Einsatzorte ihrer Mitglieder. Hierbei richten sie sich in der Regel nach gesetzlichen oder tarifrechtlichen Vorgaben. Die zeitlichen Regelungen an einer Hochschule sind in der Regel für Studierende aus den Studien- und Prüfungsordnungen zu entnehmen<sup>36</sup>. Neben diesen sind Zeiträume markiert, in denen Lehrveranstaltungen und Prüfungen stattfinden. Es wird mittlerweile auch über die Software LSF geregelt, ob Studierende einen Platz in Lehrveranstaltungen zugewiesen bekommen. Die Auswahl erfolgt hier in der Regel über den vorgeschriebenen Besuch jeweiliger Module und der Anzahl der Fachsemester. Welche Aufgaben und Fristen Lehrende setzen, ist ihnen im Rahmen der geltenden Vorgaben freigestellt. Somit werden gleichfalls die Lehrenden zu Zeit strukturierenden Personen. Im Weiteren möchte ich zeitstrukturierende Vorgaben als Regeln betrachten.

Über die Funktion von Regeln in Organisationen haben sich unter anderen Neuberger, Ortmann, Luhmann und Vierling Gedanken gemacht. Neuberger definiert dabei Regeln wie folgt: „Eine Regel ist

---

<sup>36</sup> Hierbei arbeite ich mit den Regelungen an der Stiftung Universität Hildesheim. An Fachhochschulen werden Studierenden auch teilweise mit Beginn der Vorlesungszeit die Stundenpläne ausgehändigt.

eine bedingte Anweisung zu systematischem Handeln und/oder: das gleichförmig wiederholtem Handeln zugeschriebene Prinzip“ (Neuberger 2006, S. 453). Legt man diese Definition zugrunde, wird deutlich, dass wiederholtes Handeln gleichfalls zur Regel wird. Insofern können auch Interaktionsmuster zwischen Lehrenden und Studierenden zur Regel werden. Somit haben wir es im Kontext der Organisation der Hochschule mit zwei „Regel gebenden Ebenen“ zu tun. Die eine Ebene möchte ich als die sichtbare bezeichnen. Hierzu gehören alle niedergeschriebenen und zugänglichen Regeln (formelle Regeln). Auf der anderen Ebene befinden sich die Regeln, die sich im informellen Bereich bewegen und von Lehrenden mit den Studierenden vereinbart werden. Diese betreffen die Organisation der Lehrveranstaltungen und kann sich von inhaltlicher Mitbestimmung bis hin zur Prüfungsorganisation<sup>37</sup> erstrecken (informelle Regeln). In diesem informellen Bereich haben Studierende größere Möglichkeiten der Mitbestimmung, als dies im formellen, sichtbaren Regelbereich möglich ist, da die Setzung eben nur über die Lehrenden passiert und somit kaum bürokratische Barrieren vorhanden sind. Nach Luhmann lässt sich eine gewisse Regeldynamik ableiten: „Regeln bleiben nur dann lebendig, wenn sie zitiert und benutzt werden – oder wenn man zumindest mit der Möglichkeit rechnen muß [sic!] daß [sic!] dies geschieht. Die Aussicht auf die konkreten Situationen, in denen sie herangezogen bzw. übergangen werden, und auf die Möglichkeiten des eigenen Verhaltens in solchen Situationen geben den Regeln ihre Bedeutung als faktische Entscheidungsprämissen. Nicht die innere Logik der Regeln alleine, sondern die Möglichkeit ihres Gebrauchs in sozialen Situationen legen es nahe, bestimmte Entscheidungen an Regeln zu orientieren“ (Luhmann 1976, S. 308).

Das Studium nach Bologna definiert für Studierende zunächst einen Handlungsrahmen in Form von Modulen und Credit-Points, an denen sie sich orientieren und somit über Informationen verfügen, die für sie richtungsweisend sind. Dies kann als eine formale Struktur betrachtet werden. Ihr stehen informelle Strukturen gegenüber. Sie werden insbesondere in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden deutlich. Auch Lehrende definieren Regeln, die in ihren Lehrveranstaltungen gelten. Ein Beispiel hierfür kann der Umgang mit Arbeitsaufträgen sein. Geben Lehrende an, bis zur kommenden Woche einen Text zu lesen, so definieren sie damit eine Regel. Damit eine Regel Gültigkeit hat, muss sie auch als solche kenntlich gemacht werden und bei Verstoß sollte eine Sanktion erfolgen. Erfolgt keine Sanktion im Fall eines Regelverstoßes, verliert die Regel an Verbindlichkeit und somit an Gültigkeit. Zur weiteren Gültigkeit der Regel ist die wiederholte Anwendung der Regel notwendig. Regeln und Strukturen stehen in einem wechselseitigen Erzeugerverhältnis (vgl. Neuberger 2006, S. 449 ff.). Eine andere Form von informeller Struktur kann der Umgang von Lehrenden mit ihren Studierenden sein. Hierbei geht es um das definierte Verhältnis zwischen beiden Akteursgruppen. Ob Hierarchie steil oder flach angesetzt wird, wirkt auf die Ausübung der Rolle. Eine Folge von

---

<sup>37</sup> Sowohl die Prüfungsform als auch die Lage oder der Abgabetermin kann von dem Lehrenden frei gesetzt werden und mit Studierenden verhandelt werden.

flachen Hierarchien kann sein, dass diese Struktur zusätzliche Komplexität herbeiführt. Dies möchte ich an folgendem Beispiel, in Anlehnung an Stefan Kühl, verdeutlichen. Kühl schreibt davon, dass Organisationen dazu tendieren, mit Komplexität so umzugehen, dass die Hierarchien flach gestaltet werden und somit die Mitarbeiter an Verantwortung und Entscheidungsbefugnis gewinnen. Diese Delegation erhöht die Komplexität aufseiten der organisationalen Akteure, die nun durch die neuen Strukturen mehr Freiheiten erfahren sollten. Kühl nennt dieses Phänomen „Komplexitätsdilemma“ (vgl. Kühl 1995, S. 104 ff.). Ein solcher Mechanismus kann auch im universitären Alltag wirksam werden, und zwar in dem Fall, in dem Studierenden viel Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen wird. Es ist somit möglich, einen hohen Lernerfolg zu befördern. Diese Struktur kann gleichfalls in die andere Richtung ausarten und bei den eigenverantwortlich Studierenden<sup>38</sup> zu der Herausforderung erwachsen, für sich selber Regeln und Strukturen zu definieren. Entsprechend kann gefolgert werden, dass diese vermeintliche Freiheit sich als Verlagerung von Verantwortung entpuppt.

Unabhängig davon, wie formell oder informell die Regeln an der Hochschule gesetzt sind, so liegt es nach Ortmann nahezu in der Natur von Regeln, dass diese auch verletzt werden. Entsprechend sind Regelverletzungen insbesondere im organisationalen Kontext eher gewöhnlich: „Organisationen brauchen Regelverletzungen, und die interessante Differenz ist insoweit nicht länger die zwischen Regeleinhaltung und Regelverletzung, sondern die viel schwierigere, unübersichtlichere, oft unbestimmbare Differenz zwischen akzeptierter/akzeptabler – und inakzeptabler – und dann gar: zwischen gerechter und ungerechter Regelverletzung“ (Ortmann 2003, S. 202). Ortmann spricht im Weiteren davon, dass Regelverletzungen gleichfalls dazu dienen können, den organisationalen Betrieb aufrecht zu erhalten. Hieraus ergibt sich ein organisationales *double bind*: „Sie sollen tun, was sie nicht tun sollen/dürfen: Regeln verletzen. Das ist nicht etwa ein extraordinäres, sondern ein normales Organisationsansinnen, unvermeidlich, weil Organisationen nicht allein auf Basis von Regelbefolgung, sondern nur auf Basis von Regelbefolgung und -verletzung funktionieren, wie man sich leicht daran klarmachen kann, dass Dienst nach Vorschrift eine Streikform ist und nicht etwa der Königsweg reibungslosen Funktionierens“ (ebenda, S. 141 f.).

Mit diesem Phänomen hat sich Luhmann bereits 1964 erstmals auseinander gesetzt. Er bezeichnet dieses Phänomen als brauchbare Illegalität. „Illegal wollen wir Verhalten nennen, das formale Erwartungen verletzt. Ein solches Handeln kann gleichwohl brauchbar sein“ (Luhmann 1976, S. 304). Er spezifiziert sein Begriffsverständnis: „das korrekte aber peinliche Handeln, das Befolgen von Regeln auf Grund unerlaubter Motive oder zu unerlaubten Zwecken, das rechte Handeln zu unrechter Zeit, das ‚vertretbare‘ Handeln, das formal illegale Handeln, welches auf einer zweiten Linie zu verteidigen ist, die gewohnte Abweichung von problematisch formulierten Normen aus Billigkeitsgründen, die

---

<sup>38</sup> Gemeint sind hier Studierende, die die geltenden Regelungen frei interpretieren.



Bagatellabweichungen, das illegale Handeln, dessen Ahndung wichtige Systeminteressen verletzen würde usw. All diese Orientierungen begreifen wir hier mit ein in die Rubrik der brauchbaren Illegalität, ohne uns darum zu kümmern, ob einiges davon möglicherweise durch gute Juristen zu retten wäre. Unser Interesse gilt den adaptiven Strategien jeder Art, mit denen sich ein Organisationsmitglied helfen kann, wenn es Strecken problematischer Legalität durchwandern muß [sic!]“ (Luhmann 1976, S. 304). Regeln haben für ihre Anwender eine Doppelfunktion: „Eine Regel dient dem, der einen Vorteil aus ihr ziehen kann, als Waffe, wenn er sie zitiert, und als Tauschobjekt, wenn er das Zitieren unterläßt [sic!]. Er kann manche Angelegenheiten durch Berufung auf die Regel zu seinen Gunsten wenden, er kann aber auch aus Duldung von Abweichungen einen Freundschaftsdienst machen, der zu Dank verpflichtet und bei Gelegenheit entgolten werden muß [sic!]“ (ebenda, S. 310). Luhmann erklärt weiter, dass das Abweichen von formalen Vorschriften ebenfalls dazu führt, dass die institutionelle Trennung zwischen Amt und Person aufgelöst wird und somit das Handeln persönlich wird. Regelabweichungen sind also daher brauchbar, weil sie dazu dienen können, das System zu stabilisieren aber auch deshalb, weil sie möglicherweise Gegenleistungen erwartbar machen. Im Hochschulkontext möchte ich das Konzept der brauchbaren Illegalität dann anwenden, wenn Studierende auf das System einwirken. Hiermit meine ich: das Verhandeln mit Lehrenden über die Zulassung zu ihren Lehrveranstaltungen (entgegen der Zuweisung durch das LSF), den Umfang der Prüfungsleistungen (mit der Vorgabe, dass 15 Seiten für eine wissenschaftliche Hausarbeit zu viel sein), das Ausfallenlassen von Lehrveranstaltungen oder auch das Hinauszögern von Abgabeterminen u. ä.

Vierling geht ebenfalls von einer Normalität bei dem Abweichen von Regeln im organisationalen Kontext aus. Er postuliert, dass die Wahrscheinlichkeit der Regelverletzung in Zusammenhang mit der Sanktionserwartung steht. Hierbei unterstellt er den Regelverletzenden eine Nutzenerwartung: „Der Regelverletzende wird diejenige Alternative aus einer Menge an Alternativen (Regelset) auswählen, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen (z. B. der Sanktionserwartung) seine Bedürfnisse und Ziele am besten erfüllt“ (Vierling 2012, S. 171). Entsprechend ließe sich für den Kontext des Zeithandelns für Studierende sowohl eine Nutzenorientierung als auch eine Orientierung entlang von Sanktionserwartungen folgern. Mit Rückblick auf Luhmann und Ortmann erscheinen jedoch die Sanktionserwartungen insbesondere in den von mir exemplarisch angeführten Beispielen eher gering zu sein.

Stefan Kühl befasst sich ebenfalls mit dem Zusammenhang zwischen formalen Regeln und dem Umgang hiermit. Dies spitzt er hinsichtlich der Bologna-Reform im Hochschulkontext zu und beschreibt hier den Sudoku-Effekt, der hieraus resultiert. Hierbei geht es insbesondere darum, Seminare und Vorlesungen passend auf die manifestierten Module zu verteilen. Dies ist eine Folge der Bürokratisierung, die im Zuge der Transformation der Studiengänge in das Bachelor- Masterstudiensystem auf-

trat. „So entsteht ein ‚bürokratischer Teufelskreis à la Bologna‘, in dem einerseits die bürokratischen Regelungen des Studienbetriebs immer weiter zunehmen, gleichzeitig aber die notwendigen Abweichungen in der Praxis immer größer werden“ (Kühl 2011/1a, S. 7).

Bei dieser Thematik darf nicht vergessen werden, dass die sichtbaren Akteure an den Hochschulen für Studierende ihre Lehrenden sind. Insbesondere durch die Regelungen, die sie gemeinsam in dem geschützten Raum von Seminaren oder Vorlesungen treffen, tariert sich aus, welche Leistungen die Studierenden zu erbringen haben. Kühl geht hierbei von einer Art Komplizenschaft zwischen den Lehrenden und ihren Studierenden aus: „Studierende wählen systematisch die Wahlmodule, in denen sie die leichtesten Prüfungsformen – beispielsweise in Form eines Referats oder Essays – vermuten. Lehrende unterstützen solche Drückeberger dadurch, dass sie in ihren Modulveranstaltungen mit Referaten und nur Prüfungsformen zu lassen, die für sie in der Betreuung und Begutachtung am wenigsten aufwendig zu sein scheinen. Auf diese Weise kann es Studierenden selbst in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen gelingen, bis zum Abschluss ihres Studiums beispielsweise keine einzige Hausarbeit zu schreiben“ (Kühl 2011/1a, S. 18 f.). Aber nicht nur das sei laut Kühl ein Nebeneffekt der Etablierung der bürokratischen Strukturen in das Bachelor-/Masterstudium. Es kommt vielmehr noch zu einer Art kalkulierten Studierens: „Relativ schnell nach Etablierung eines Studiengangs wird dann jedoch festgestellt, dass Studierende zwar darauf achten, dass sie am Ende ihres Studiums die verlangten 120 oder 180 Leistungspunkte in ihrem Transcript stehen haben, dass ihr konkretes Studierverhalten kaum noch etwas mit den durch Leistungspunkte festgelegten Stunden zu tun hat. An der Bologna-Logik geschulte Studierende achten darauf, dass sie immer auch Veranstaltungen belegen (aber natürlich nicht besuchen), wo sie ‚umsonst‘ Leistungspunkte bekommen, weil dort nicht nachgeprüft wird, ob jemand da ist. Aber dafür beschweren sie sich auch nicht, wenn sie an einer Hausarbeit deutlich länger sitzen oder ein Seminar schneller vor- oder nachbereitet ist, als die ECTS-Rechner in den Fakultäten und Fachbereichen es einmal überlegt haben“ (ebenda, S. 22). Nach Kühl lässt sich somit folgern, dass Studierende vor allem darauf achten, der Struktur des Studiums zeitlich effizient Genüge zu tun.

#### **4.7 Resümee**

Bisher wurde über das Wesen der Universität als Organisation und ihre Restriktionen im Bereich der Handlungsoptionen dargestellt. Für die vorliegende Arbeit soll hieraus gefolgert werden, dass Universitäten als Organisationen zu verstehen sind. Diese Organisationsform verfolgt nach Kühl im Wesentlichen die Vermittlung fächerspezifischen Wissens an junge Erwachsene sowie das Betreiben von Forschung als Zweck (vgl. Kühl 2010, S. 9). Unter dem Aspekt der Mitgliedschaft lässt sich definieren, dass organisationale Akteure zu Mitgliedern der Organisation Universität entweder über ein Dienstverhältnis oder eine Immatrikulation werden. In Bezug auf die Ebene Hierarchie finden sich vor allem

hierarchische Strukturen in der Aufbauorganisation der Universität wieder. Die Rhetorik, untereinander sowohl zwischen Lehrenden als auch Studierenden von „Kommilitonen“ zu sprechen, suggeriert Gleichheit. Diese findet jedoch in der Praxis keine Anwendung. Es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen beiden Akteursgruppen. Insbesondere darin, dass Lehrende für Studierende Strukturgeber sind. Lehrende kommunizieren Vorgaben. Vorgaben lassen sich unterteilen in formale und informelle Regeln. Formale Regeln sind hierbei die niedergeschriebenen Regeln, die für alle Organisationsmitglieder zugänglich sind. Informelle Regeln sind diejenigen, die kommuniziert werden und ein zu erwartendes Verhalten suggerieren. In der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden werden verschiedene Optionen im Verborgenen verhandelt. Hiermit sind die Seminarräume oder auch die Büros gemeint. Die Autonomie der Lehrenden in der Gestaltung von Vorgaben lässt sich auch über die Betrachtungsweisen der Organisationsform der Universität erklären.

Im Speziellen handelt es sich bei der Universität um eine Expertenorganisation. Ihre wissenschaftlich tätigen Mitglieder genießen einen hohen Grad an Autonomie in ihrer Forschung und Lehre. Darüber hinaus haben die wissenschaftlichen Mitarbeiter die Möglichkeit, sich in Gremien zu organisieren und an Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Aus einer systemischen Perspektive heraus lässt sich ableiten, dass Universitäten im gesellschaftlichen Kontext sowohl am Erziehungs- und am Wissenschaftssystem partizipieren. Basierend auf der Theorie Luhmanns, die besagt, dass soziale Systeme auf Kommunikationen basieren und deren Zustandekommen auch zufällig passieren kann, lässt sich folgern, dass innerhalb der Universitäten Subsysteme entstehen. Im Rahmen der loosely-coupled-System-Perspektive finden sich über die formalen Organisationsstrukturen an der Universität hinweg lose miteinander verbundene Systeme, die es den Wissenschaftlern ermöglichen, ihre Arbeit möglichst gut wahrzunehmen und miteinander zu interagieren. Dies kann für die Ausgestaltung der eigenen Aufgaben durchaus von Vorteil sein, gleichfalls verzögern solche Organisationsstrukturen den Umgang mit den Dynamiken der Organisationsumwelt.

Strukturen und Vorgaben, die von Seiten der Organisation und ihren Vertretern gesetzt werden, sind handlungsleitend sowohl für Lehrende als auch in letzter Instanz für Studierende. Schädler formuliert es folgendermaßen: „Dimensionen der Organisationsstruktur, wie z. B. Spezialisierungs-, Formalisierungs-, Entscheidungs-, Strukturierungsgrade und das Kommunikationssystem, haben Auswirkungen auf Arbeitsrollen, Aufgabenkomplexität, Rollenformalisierung, Interaktionen, Kommunikationsfluss und Entscheidungskompetenzumfang. Organisationsstrukturen bieten auf der einen Seite einen verlässlichen Rahmen, der Sicherheit und Stabilität schafft; auf der anderen Seite kann dies in Konflikt zur Anpassungs- und Innovationsfähigkeit geraten“ (Schädler 1999, S. 138). Die facettenreiche Darlegung unterschiedlicher Beschreibungsformen für die Organisation der Universität sollte dies verdeutlichen.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass das Handeln organisationaler Akteure stets im Kontext mit organisationalen Strukturen zu sehen ist. Im Kontext auf die Fragestellung nach zeitlichem Handeln von organisationalen Akteuren lässt sich spezifizieren, dass mit Eintritt in eine Organisation eine zeitliche Sozialisierung stattfindet. Es gelten (zeitliche) Regeln, aber auch Normen, denen das Handeln untergeordnet wird. Dass dies in unterschiedlichen Ausprägungen stattfinden kann, zeigten u. a. die Studien von Brose et al und Schöneck in Kapitel 2. Die Organisationsform der Universität stellt einen besonderen Handlungsrahmen für ihre Akteure bereit. Insbesondere die beiden Gruppen Lehrende und Studierende genießen in dem Handlungsrahmen, den ihnen die formale Organisationsstruktur stellt, viel Autonomie beim Verhandeln über informelle Regeln. Dies eröffnet gleichfalls die Möglichkeit, die informellen Regeln kontinuierlich neu zu definieren und auszulegen.

Es gehört zu einer Form gelungener studentischer Sozialisation, zu erkennen, welche zeitlichen Regeln gelten und angewendet werden. Wird beobachtet, dass zeitliche Regelungen nicht gelten bzw. deren Verletzung ohne Sanktion bleibt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Regelabweichung. Während dieser Ausführungen wurden stets einzelne Bezüge zum Thema Studieren aufgebaut. Diese werden im Weiteren spezifiziert.

Zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist: Wie gehen Studierende mit den organisationalen Strukturen und Vorgaben hinsichtlich ihres zeitlichen Handelns im Studium um? Um diese Frage im Folgenden zu klären, wird es an dieser Stelle erforderlich, einen Blick auf die Organisation zu werfen, an der die Studierenden dieser Forschungsarbeit studieren.

## **5. Die Stiftung Universität Hildesheim**

Die niedersächsische Stiftungsuniversität Hildesheim gehört bundesweit zu den kleineren Hochschulen. Mittlerweile forschen und lehren über 80 Professorinnen und Professoren sowie über 300 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Hildesheim. Sie sind in vier Fachbereichen tätig, in denen insgesamt über 5.500<sup>39</sup> Studierende immatrikuliert sind.

Die Universität Hildesheim wurde im Jahr 2003 in eine Stiftung überführt. Im Oktober 2010 bildet die Universität 5.624 Studierende in vier Fachbereichen aus. Folgende Fachbereiche sind an der Universität Hildesheim verankert:

- FB I: Erziehungs- und Sozialwissenschaften
- FB II: Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation
- FB III: Sprach- und Informationswissenschaften
- FB IV: Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Informatik

(Stand Oktober 2010)

Zu dem Fachbereich I gehören neun Institute: Erziehungswissenschaften, Evangelische Theologie, Geschichte, Grundschuldidaktik und Sachunterricht, Katholische Theologie, Psychologie, Sozial- und Organisationspädagogik, Sozialwissenschaften und Sportwissenschaften. Der Fachbereich I bietet zwölf Bachelorstudiengänge, fünf Masterstudiengänge und drei berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge an.

Zu dem Fachbereich II gehören sechs Institute: Bildende Kunst und Kunstwissenschaft, Kulturpolitik, Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft, Medien und Theater, Musik und Musikwissenschaft, Philosophie. Der Fachbereich II bietet vier Bachelorstudiengänge an: Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus, Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Philosophie-Künste-Medien und Szenische Künste. Mit leichter Verschiebung der Schwerpunkte werden gleichfalls vier Masterstudiengänge angeboten. Drei der vier Bachelorstudiengänge erfordern eine künstlerische Eignungsprüfung.<sup>40</sup>

In dem Fachbereich III sind fünf Institute und eine Arbeitsgruppe integriert: Deutsche Sprache und Literatur, Englische Sprache und Literatur, Informationswissenschaften und Sprachtechnologie, Interkulturelle Kommunikation, Übersetzungswissenschaften und Fachkommunikation sowie die Arbeits-

---

<sup>39</sup> Die Anzahl der Studierenden steigt von Semester zu Semester.

<sup>40</sup> Ohne Eignungsprüfung wird der Studiengang: Philosophie-Künste-Medien angeboten. Nähere Informationen hierzu sind auf der Homepage des Fachbereichs II zu finden: <http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=2073> (letzter Zugriff: 03.10.2011)

gruppe Prof. Dr. Dirks. Der Fachbereich III bietet drei Bachelorstudiengänge und fünf Masterstudiengänge an.

Der Fachbereich IV besteht aus sechs Instituten: Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik, Biologie und Chemie, Geografie, Informatik, Mathematik und Angewandte Informatik, Physik und Technik. Der Fachbereich IV bietet vier Bachelorstudiengänge und zwei Masterstudiengänge an.

Während der Erhebungsphase in den beiden Studiengängen waren folgende Zeiträume als Vorlesungszeit definiert:

- WiSe 2009/2010: 12.10.2009 – 05.02.2010<sup>41</sup>
- SoSe 2010: 06.04.2010 – 09.07.2010<sup>42</sup>

Studierende an der Stiftung Universität Hildesheim zahlen Semesterbeiträge von 500,00 Euro pro Semester zuzüglich der Verwaltungsgebühren.

Die Universität Hildesheim kann im Grunde als eine Campusuniversität beschrieben werden. Dies gilt jedoch nicht für jeden Studiengang. Als Beispiel hierfür können die beiden Studiengänge „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ sowie „Sozial- und Organisationspädagogik“ genannt werden. Die meisten künstlerischen Angebote im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ werden an der Domäne Marienburg angeboten, Begleitfächer wie Soziologie oder Kulturpolitik werden am Hauptcampus unterrichtet. Ähnlich verhält es sich bei den Studierenden der „Sozial- und Organisationspädagogik“. Lehrveranstaltungen des eigenen Instituts werden am Bühler-Campus<sup>43</sup> angeboten. Lehrveranstaltungen der Begleitfächer wie Psychologie oder Soziologie finden am Hauptcampus statt. Zur Veranschaulichung der Infrastruktur der Stiftung Universität Hildesheim ist unten der Lageplan abgebildet. Weitere Anbauten sind geplant.

---

<sup>41</sup> Die erste Woche in dieser Zeit wird als Einführungswoche gehandhabt. Hier finden überwiegend Angebote für Studierende im ersten Semester statt.

<sup>42</sup> Im Sommersemester gibt es jeweils eine Exkursionswoche. In dieser Woche finden keine regulären Lehrveranstaltungen statt, da Studierende in dieser Zeit an Exkursionen teilnehmen sollen.

<sup>43</sup> Der Bühler-Campus gehört zu den jüngeren Universitätsgebäuden. Er wurde im Sommersemester 2010 fertiggestellt. Das Institut für Sozial- und Organisationspädagogik befand sich zuvor am Samelsonplatz.

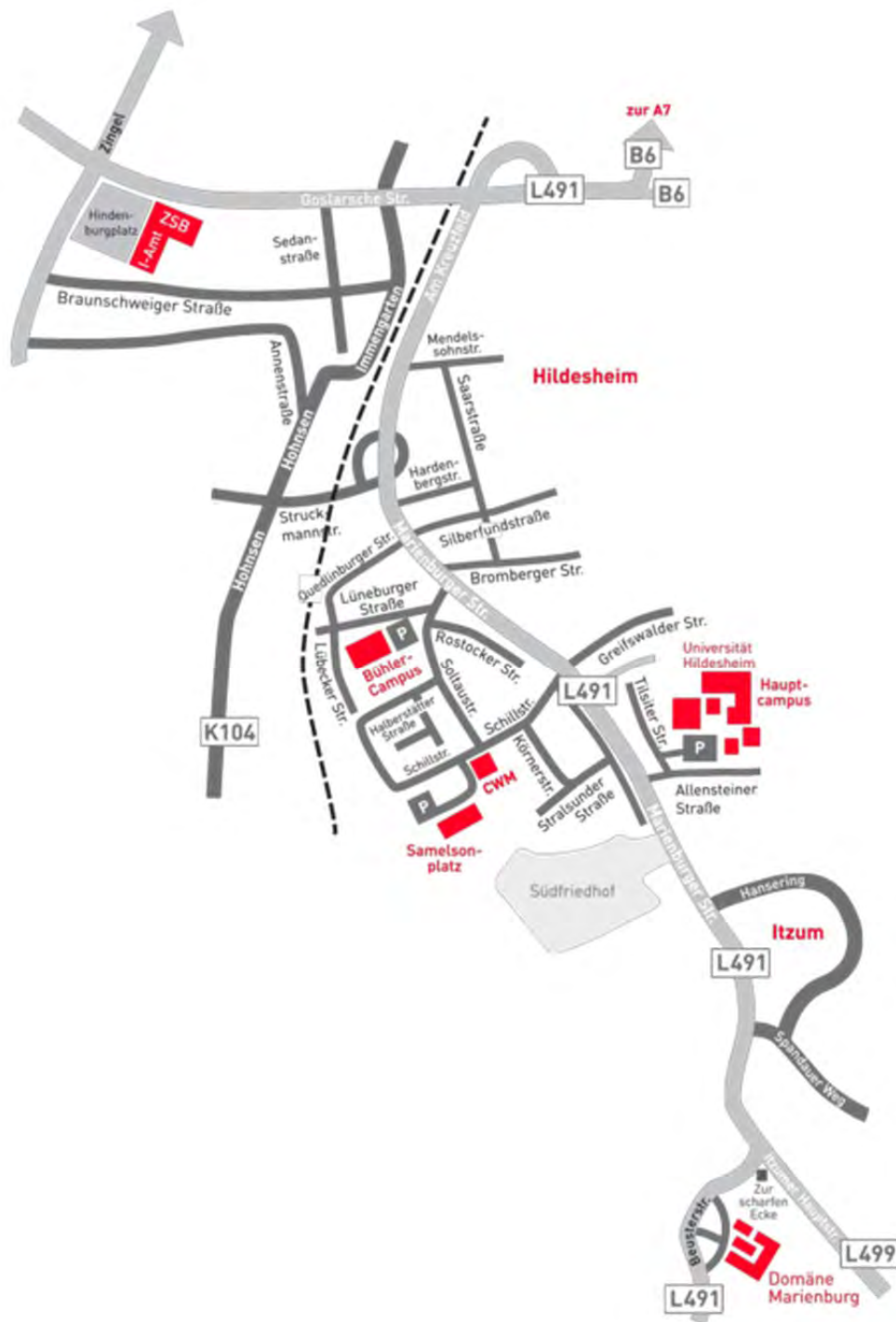


Abbildung 4: Lageplan der Stiftung Universität Hildesheim (Quelle: <http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=3591> (Zugriff: 30.12.2010))

Beide Studiengänge wurden bereits in König 2011a und König 2011b beschrieben. Zum Verständnis der vorherrschenden Strukturen und Gegebenheiten erscheint es dennoch sinnvoll, an dieser Stelle beide Studiengänge noch einmal vorzustellen.

## **5.1 Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis**

Der Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ ist an der Universität Hildesheim dem Fachbereich II Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation zuzuordnen. Diese Benennung fand im Zuge der Umstrukturierung der Bachelorstudiengänge statt. Dieser Studiengang wird von sechs Instituten in diesem Fachbereich fachlich begleitet. Hierzu gehören die Institute Bildende Kunst und Kunstwissenschaft, Kulturpolitik, Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft, Medien und Theater, Musik und Musikwissenschaft und Philosophie. Im Zuge der Entwicklung der Universität Hildesheim lässt sich eine Diversifizierung des Studienangebots ausmachen. Hervorgegangen ist diese Struktur aus dem Institut für Kulturpädagogik, das 1979 an der Universität Hildesheim mit deren Gründung institutionalisiert wurde<sup>44</sup> (vgl. Böhme et al. 2000).

Erstmals wurde dieser Bachelorstudiengang im Wintersemester 2008/2009 angeboten. Die Studierenden, die an dieser Studie teilnahmen, waren also maximal im Zeitpunkt der Untersuchung im dritten und vierten Fachsemester. Die Regelstudienzeit umfasst sechs Semester.

Um welche Art von Disziplin handelt es sich aber bei den Kulturwissenschaften? Die Selbstbeschreibung des Studiengangs wird auf der Homepage der Universität Hildesheim wie folgt dargestellt: „Im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ werden Themen unterschiedlicher Bereiche fachübergreifend vermittelt. Dabei werden Inhalte aus den kulturwissenschaftlich orientierten Wissenschaften der Künste (Bildende Kunst, Literatur, Medien, Musik und Theater), der Kulturpolitik, dem Kulturmanagement und der kulturellen Bildung behandelt. Der Studiengang zeichnet sich durch die Kombination von theoretisch-wissenschaftlichem und künstlerisch-praktischem Arbeiten aus. Dabei dient die künstlerische Praxis sowohl zur Erforschung vorhandener wissenschaftlicher Fragen als auch dazu, neue Fragestellungen zu entwickeln. Hierbei werden künstlerische und kulturelle Prozesse der heutigen Zeit sowie deren Betrachtung mit einbezogen“ (<http://www.uni-hildesheim.de/de/kup.htm#id34290>; letzter Zugriff: 10.02.2010).

Aus der Selbstbeschreibung wird zunächst ersichtlich, dass Themen unterschiedlicher Bereiche fachübergreifend vermittelt werden. Hierbei findet sich eine starke künstlerische Orientierung wieder. Bei einem Blick in die Studienordnung sind vier Kernbereiche auszumachen: Das künstlerisch-wissenschaftliche Hauptfach, das künstlerisch-wissenschaftliche Beifach, der interdisziplinäre Bereich und der Bereich der Kulturpolitik. In der folgenden Darstellung findet sich ein Cluster der Gewichtung und der jeweiligen Inhalte:



Modul	Inhalt	SWS	LP
1.-5.	Künstlerisch-wissenschaftliches Hauptfach	30	45
6.- 9.	Künstlerisch-wissenschaftliches Beifach	19-20 (je nach Fächerwahl)	30
10.	Kulturwissenschaft/populäre Kultur (Basis)	6	9
11.	Kulturwissenschaft/populäre Kultur (Aufbau)	8	12
12.	Profilmodul	6	9
13.	Interdisziplinäres Modul	4	6
14.	Interdisziplinäres Projektmodul	8	18
15.	Kulturpolitik (Basis)	4	6
16.	Kulturpolitik (Aufbau)	4	6
17.	Kulturmanagement	4	6
18.	Kulturvermittlung	4	6
Studienabschlussmodul	Bachelorarbeit und Bachelorkolloquium		12
Praktikum			15
20 Module		<b>Mind. 98</b>	<b>180</b>

**Tabelle 3: Modulübersicht im Bachelorstudiengang "Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis" (Darstellung auch zu finden in König 2011a S. 312 und König 2011b S. 115)**

Die Module werden entweder als kleines, mittleres oder großes Modul klassifiziert. Zu einem kleinen Modul gehören 2 Lehrveranstaltungen (4 SWS) und 6 Leistungspunkte. Zu einem mittleren Modul gehören 3 Lehrveranstaltungen (6 SWS) und 9 Leistungspunkte. Ein großes Modul besteht aus 4 Lehrveranstaltungen (8 SWS) und 12 Leistungspunkten.

An dem Tableau wird deutlich, dass sowohl im künstlerischen Bereich eine gewollte Diversifizierung vorhanden ist. Weiterhin sieht dieses Tableau im Profilmodul und im Projektmodul weitere individuelle Schwerpunktsetzungen vor. Hier haben die Studierenden die Gelegenheit, von anderen Fachdisziplinen zu lernen. Mit einem Anteil von 9 + 18 Leistungspunkten ist diese Möglichkeit eher begrenzt.

Studierende dieses Studiengangs wählen ein Hauptfach und ein Beifach. Hierbei können sie eine Auswahl aus folgenden Fächern treffen: Theater, Literatur, Kunst, Musik, Medien. Jedes Haupt- und

Beifach verfügt über ein eigenes Modulhandbuch. In diesen werden Lehrveranstaltungen zu den jeweiligen Modulen empfohlen zusammen mit Zeiträumen, in welchen diese am besten zu belegen wären.

In einem Rhythmus von vier Semestern findet ein Projektsemester statt. In diesem Projektsemester findet die Lehre projektbezogen statt. Das Projektsemester schließt mit einer Projektpräsentation ab. Parallel zu dieser Form der Lehrorganisation haben Studierende die Möglichkeit, weitere Lehrveranstaltungen zu besuchen. In dieser Untersuchung fand ein Projektsemester im Sommersemester 2010 statt.

Art und Umfang der Vergabe von Leistungspunkten ist in der Prüfungsordnung definiert. Hierbei heißt es in § 8 (3): „Eine erfolgreiche Teilnahme setzt neben der regelmäßigen Anwesenheit grundsätzlich einen eigenen Beitrag von Seiten der/des Studierenden voraus. Eine regelmäßige aktive Teilnahme liegt in der Regel nicht vor, wenn der Studierende mehr als 20 % der für die Lehrveranstaltung vorgesehenen Präsenzzeit nicht anwesend gewesen ist. Ein eigener Beitrag liegt nur dann vor, wenn im Rahmen der Lehrveranstaltung zurechenbare eigene Beiträge geleistet werden, dokumentiert in Form individuell zurechenbarer Studienleistungen (Referat, Protokoll, schriftliche Hausaufgaben u. ä.) nach Ermessen des Dozenten.“

Für die Vergabe eines Leistungspunktes wird eine Workload von 30 Stunden angesetzt. Diese werden über das Präsenz- und Selbststudium vergeben. Das Ausbildungsziel wird wie folgt beschrieben: „Der Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ befähigt AbsolventInnen, in vielen Berufsfeldern im Bereich der Kunstproduktion und ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Vermittlung tätig zu werden. Darüber hinaus ist eine wissenschaftliche Laufbahn in den Kultur-, Theater-, Musik- und Kunstwissenschaften sowie im Feld der Kulturpolitik und des Kulturmanagements möglich.“<sup>45</sup> Entsprechend kann sich hierin auch die Begründung für den relativ geringen Anteil von weiteren Fachdisziplinen erklären.

Ein aufbauendes Masterstudium wurde zum Zeitpunkt der Erhebung noch entwickelt.

Im Sommersemester 2010 wurde der Studiengang durch das Qualitätsmanagement der Stiftung Universität Hildesheim evaluiert<sup>46</sup>. 74 Studierende beteiligten sich an der Evaluation. Neben den allgemeinen Angaben zur Fächerwahl und der Person, werden Angaben zu zehn Bereichen das Studium betreffend erhoben. Eine Auswahl zentraler Ergebnisse dieser Evaluation ist:

---

<sup>45</sup> Quelle: <http://www.uni-hildesheim.de/de/kup.htm>, letzter Zugriff: 10.02.2010

<sup>46</sup> Die Ergebnisse der Evaluation sind auf der Homepage der Stiftung Universität Hildesheim unter: <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/view.php?show=evaluation> (letzter Zugriff: 15.03.2013) verfügbar.

- Der Zugang zu Studien- und Prüfungsordnungen wird positiv bewertet.
- Die Informationen zu der Struktur und dem Aufbau des Studiengangs sind nur für knapp ein Viertel der Befragten nachvollziehbar.
- Über Aushänge, Informationsveranstaltungen und die Internetseiten fühlen sich nur wenige (> n=20) Studierende gut informiert.
- 12 von 74 Studierenden bestätigen, dass sie eine Arbeitsbelastung haben, die 30 Stunden pro Credit-Point entspricht.
- Für 16 Studierende ist die Regelstudienzeit eine Formalie, die sie einhalten möchten.
- Für eine Verzögerung der Studiendauer (Studierbarkeit) machen die Studierenden im Wesentlichen folgende Aspekte verantwortlich: Art und Umfang des Lehrangebots (n=42), Auslandsaufenthalte (n=42), Organisation des Studiums (n=29), Praktika (n=24), Erwerbstätigkeit (n=20), soziales Engagement (n=12), Motivationsprobleme (n=11) usw. an.
- Studierende dieses Studiengangs leiden weniger unter finanziellen Sorgen. 61 Studierende werden durch ihre Familien finanziell unterstützt. Einer ständigen Erwerbstätigkeit nachzugehen, wird nur einmal genannt (vgl. <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/view.php?show=evaluation>, letzter Zugriff: 15.03.2013).

Entsprechend dieser Ergebnisse lässt sich für diese Arbeit folgern, dass Studierende dieses Studiengangs eher weniger der Notwendigkeit unterliegen, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu müssen. Auf Basis ihrer Selbsteinschätzungen investieren 12 Studierende 30 Stunden pro Leistungspunkt in ihr Studium. Die Studierbarkeit wird diesen Angaben nach durch die Lehrorganisation, Engagement außerhalb der Universität und der eigenen Organisation und Motivation beeinflusst.

## **5.2 Sozial- und Organisationspädagogik**

Der Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ wurde erstmals im Wintersemester 2003/2004 an der Stiftung Universität Hildesheim angeboten. Im Wintersemester 2009/2010 war der Studiengang somit seit sechs Jahren etabliert.

In der Studiengangsbeschreibung, die online verfügbar ist, werden die Studienziele benannt. Studierende, die dieses Studium erfolgreich absolvieren, entwickeln Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Handeln in der Sozialen Arbeit und in Betrieben
- Das Organisieren sozialer Dienstleistungen und in der Personalentwicklung
- Kompetenzen in der Organisations- und Projektentwicklung
- Kompetenzen in der Bildungs- und Sozialforschung
- Kompetenzen in rechtlichen Grundlagen sozialer Dienstleistungen
- Kompetenzen in erziehungswissenschaftlichen, psychologischen sowie soziologischen Grundlagen der Sozial- und Organisationspädagogik

- Kompetenzen in wissenschaftlichen Schlüsselqualifikationen
- Pädagogische Kompetenzen, z. B. Gesprächsführung
- Methodenkompetenzen, z. B. Moderationstechniken
- Organisationsbezogene Kompetenzen, z. B. Organisationsdiagnose

Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester. Während dieser sechs Semester sollten 22 Module<sup>47</sup> mit insgesamt 180 Leistungspunkten absolviert werden (vgl. König 2011 a, S. 306).

---

<sup>47</sup> Das gesamte Modulhandbuch ist online verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=2432> (letzter Zugriff: 04.10.2012)

Modul	Inhalt	SWS	LP
1	Studieneingangsphase	6	6
2	Sozialpädagogik I	4	6
3	Erziehungswissenschaft I	4	6
4	Psychologie	4	6
5	Soziologie	4	6
6	Recht I	4	6
7	Statistik und empirische Forschungsmethoden I	4	8
8	Studium Generale I	4	6
9	Praktikum		14
10	Organisationspädagogik I	4	8
11	Sozialpädagogik II	4	6
12	Sozialpädagogische Handlungskompetenz	4	6
13	Erziehungswissenschaft II	6	10
14	Recht II	4	6
15	Statistik und empirische Forschungsmethoden II	4	8
16	Wahlpflichtfach	10	16
17	Studium Generale II	6	10
18	Organisationspädagogik II	4	8
19	Sozialpädagogik III	4	8
20	Sozialpädagogische Handlungskompetenz II	4	6
21	Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Vertiefung	4	8
22	Abschlussarbeit und Kolloquium		16
22		<b>Mind. 92</b>	<b>180</b>
Module			

Tabelle 4: Modulübersicht im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ (Darstellung auch zu finden in König 2011a S. 307 und König 2011b S. 113)

Für viele dieser Module ist klar definiert, welche Lehrveranstaltungen hier zu besuchen sind, wie beispielsweise Statistik I in dem Modul Statistik und empirische Forschungsmethoden. Andere Module erlauben eine eigene Schwerpunktsetzung wie beispielsweise das Wahlpflichtmodul oder das Modul Studium Generale. Gleichfalls finden sich in dem Modulhandbuch Empfehlungen, wann welche Module zu studieren sind. Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle anführen, dass die Belegung von Modul 19 bis 21 im fünften und sechsten Semester und Module 22 im sechsten Semester empfohlen wird.

Die möglichen Prüfungsformen sind vergleichbar mit denen im Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis. Es sind laut § 9 (5) der Prüfungsordnung<sup>48</sup> im Wesentlichen Klausuren, Referate, Hausarbeiten, aber auch mündliche oder praktische Leistungen möglich. Welche Prüfungsformen die Lehrenden von ihren Studierenden abverlangen, liegt in deren Verantwortung.

Leistungspunkte werden auch in diesem Studiengang über die Workload vergeben. 30 Stunden studentische Workload entsprechen dabei einem Leistungspunkt. Sie werden über Präsenz- und Selbststudium vergeben.<sup>49</sup>

Nach Abschluss des Bachelorstudiums haben die Studierenden die Möglichkeit, in das Berufsleben zu wechseln oder ein Masterstudium aufzunehmen. Das Zulassungsverfahren zu dem konsekutiven Masterstudiengang ist in der „Ordnung über die Feststellung der Eignung und die Zulassung zum konsekutiven Masterstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik“<sup>50</sup> geregelt. Hierin ist geregelt, dass für eine Zulassung ein Bachelorabschluss vorausgesetzt wird. Darüber hinaus haben die Bewerber ihre besondere Eignung für den Studiengang nachzuweisen. Hierbei kann eine besondere Eignung dann vorliegen, wenn das Bachelorstudium mindestens mit einer Note von 2,5 abgeschlossen wurde.

Auch dieser Studiengang wurde im Sommersemester 2010 durch das Qualitätsmanagement der Stiftung Universität Hildesheim evaluiert<sup>51</sup>. 105 Studierende beteiligten sich an der Befragung. Die Items bezogen sich auf Bereiche der Informationsmöglichkeiten, der Studienorganisation, des Lehrangebots, der Studien- und Prüfungsleistungen, der Schlüsselkompetenzen, der Forschungsorientierung

---

<sup>48</sup> Vgl. Prüfungsordnung im Bachelor-Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik im Fachbereich I- Erziehungs- und Sozialwissenschaften. S. 7f Online verfügbar: [http://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/Studienangebot/Bachelorstudium/Sozial-\\_und\\_Organisationspaedagogik/stopo\\_bamasop\\_0509.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/Studienangebot/Bachelorstudium/Sozial-_und_Organisationspaedagogik/stopo_bamasop_0509.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2011)

<sup>49</sup> Beispiele zur Berechnung finden sich in König 2011a, S. 309

<sup>50</sup> Online verfügbar: [http://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Studium\\_Lehre/Ordnungen/Zugangsvoraussetzungen\\_MA\\_OrgSozPaed.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Studium_Lehre/Ordnungen/Zugangsvoraussetzungen_MA_OrgSozPaed.pdf) (letzter Zugriff am 04.10.2012)

<sup>51</sup> Die Evaluation ist zu finden: <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/view.php?show=evaluation> (letzter Zugriff: 16.03.2013)

des Studiengangs, des Praxisbezugs, der Verfügbarkeit von Literatur, der Studierbarkeit, der Finanzierung des Studiums und der Verbesserung von Studium und Lehre. Aus dieser Evaluation kann folgendes für diesen Studiengang hervorgehoben werden:

- 83 Studierende geben an, dass die Studien- und Prüfungsordnungen verfügbar sind.
- Die Angaben dazu, ob die Struktur und der Aufbau des Studiums nachvollziehbar sind, variieren stark.
- Weiterhin fühlen sich die Studierenden nur teilweise gut über Aushänge, Internetseiten und Informationsveranstaltungen informiert.
- Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden wünschen sich mehr Wahlmöglichkeiten innerhalb der Module, für individuelle Schwerpunktsetzungen und die Möglichkeit zur Anrechnung studiengangsübergreifender Angebote.
- In den Lehrveranstaltungen sind unzureichend Plätze vorhanden (n=71).
- Hinsichtlich der Transparenz der Erwartungen an Studien- und Prüfungsleistungen sowie deren Benotung herrscht ein uneindeutiges Bild in den Antworten.
- Ungefähr ein Viertel der befragten Studierenden gibt an, dass ihre Arbeitsbelastung bei 30 Stunden pro Credit-Point liegt.
- Die meisten Studierenden möchten ihr Studium in der Regelstudienzeit beenden.
- Die Studierbarkeit des Studiums sehen sie durch folgende Gegebenheiten beeinträchtigt: Art und Umfang des Lehrangebots (n=40), Organisation des Studiums (n=31), Erwerbstätigkeit (n=28), Praktika (n=21), Misserfolge bei Prüfungen (n=18), Motivationsprobleme (n=18), soziales Engagement (n=17).
- Die Finanzierung des Studiums wird bei den Studierenden dieses Studiengangs durch folgende Quellen gewährleistet: Unterstützung durch die Familie (n=82), BAföG (n=43), ständige Jobs (n=38), Ersparnisse (n=36), gelegentliche Jobs (n=27).

Für diese Arbeit lässt sich hieraus schließen, dass Studierende eine Einschränkung im Studium durch zu wenige Seminarplätze und zu wenige Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen wahrnehmen. Drei Viertel der Befragten investiert ihrer Selbsteinschätzung nach weniger als 30 Stunden je Credit-Point. Die Studierbarkeit ihres Studiums sehen einige Studierende durch die Organisation der Hochschule als auch durch ihre eigene Organisation gefährdet. Ungefähr ein Viertel der Studierenden geht einer ständigen Erwerbstätigkeit nach.

## 6. Methodik der Arbeit

Zur Untersuchung der Fragestellung, wie sich Studierende zeitlich in den organisationalen Strukturen orientieren, die sie an der Stiftung Universität Hildesheim vorfinden, habe ich einen Methodenmix gewählt. Die Daten wurden zum einen über quantitative Workload-Erhebungen generiert. Zum anderen wurden Interviews mit den an der Workload-Erhebung beteiligten Studierenden durchgeführt. Somit kombiniere ich quantitative als auch qualitative Daten miteinander.

**Im ersten Schritt** der Studie arbeite ich qualitativ. Auf Basis der Interviewdaten konzipiere ich mit Hilfe der Grounded Theory Methode (GTM) ein allgemeines Handlungsmodell, das den Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und studentischem Handeln veranschaulicht. Dieses Vorgehen wird im Weiteren detaillierter erläutert. Die Grounded Theory wird in diesem Schritt als Rahmung verstanden, mit der im Material eine Orientierung gewonnen wird.

**Im zweiten Schritt** im Umgang mit dem Material fokussiere ich die quantitativen Daten, die über die Workload-Erhebung gewonnen wurden. Die Workload-Erhebung, die Aufschluss über die studentische Zeitverwendung gibt, wurde mit dem Zeitbudget-Tool der ZEITLast-Studie durchgeführt. Studierende beider Studiengänge erfassten hier täglich, welche Tätigkeiten sie wann ausgeführt haben. Die Daten wurden dabei täglich überprüft, um sie hinsichtlich ihrer Plausibilität zu kontrollieren. Studierende fanden online-basiert Zeiterfassungsbögen vor, in denen all ihre Lehrveranstaltungen hinterlegt waren. Darüber hinaus konnten sie angeben, wann sie einer Erwerbstätigkeit nachgingen, eine Weiterbildungsaktivität unternahmen oder private Zeit hatten.

**ZEITLast**  
Zeitbudget-Analyse: Dateneingabe

Erfassungsbogen von Kirsten König vom 31.08.2009

Start	Dauer	Studium & Freizeit	Lehrveranstaltungstyp	Arbeitsform	Zweck	Tätigkeit	Medien	Optionen
07:00 Uhr	2:45 Stunden	Private Zeit						
09:45 Uhr	2:15 Stunden	A: Kommunikationslehre (52-122)	Vorlesung	Selbststudium (individuell)	Unterrichtsvorbereitung	lesen (Modul-) Literatur	ohne IT-Medien	
12:00 Uhr	1:00 Stunden	Private Zeit						
13:00 Uhr	2:00 Stunden	A: Theaterforschung als kritische Wissenschaft (52-201)	Seminar	Anwesenheit in Lehrveranstaltungen (real)				
15:00 Uhr	1:00 Stunden	A: Theaterforschung als kritische Wissenschaft (52-201)	Seminar	Selbststudium (studentische Arbeitsgruppe)	Unterrichtsvorbereitung	Referat / Präsentation erarbeiten	mit IT-Medien	
16:00 Uhr	2:00 Stunden	A: Erinnerung und/oder Inszenierung - Der Holocaust im Film (52-337)	Tutorium	Anwesenheit in Lehrveranstaltungen (real)				
18:00 Uhr	2:00 Stunden	Jobben						
20:00 Uhr	3:00 Stunden	Private Zeit						
23:00 Uhr	0:15 Stunden							

Abbildung 5: Eingabemaske für Studierende

Die Erfassungsmaske bot die Möglichkeit, weitere Differenzierungen zu machen. Hierbei konnte der Anteil des Präsenzstudiums von dem Selbststudium abgegrenzt werden. Weiterhin konnte gefiltert werden, in welchen Arbeitsformen die Studierenden hauptsächlich lernen.



Die studienbezogenen Zeiten wurden in dem so genannten Lernkonto zusammengefasst. Das Lernkonto umfasst folgende studentische Tätigkeiten: Präsenz- und Selbststudium, Schlüsselqualifikationen, Exkursionen, Praktika, Studium Organisation, das freie Gespräch sowie Gremienarbeit. Ab dem Wintersemester 2010/11 wurden auch Wegezeiten innerhalb der Universität hinzugezählt. Auf Basis dieser Untersuchungsergebnisse wurde im Rahmen der ZEITLast-Studie deutlich, dass Studierende in der Tendenz weniger Zeit für Studium aufwenden, als dies nach den Vorgaben von Bologna vorgesehen ist. Eine ausführliche Darstellung der Methodik und einzelner Ergebnisse findet sich in Schulmeister und Metzger (2011).

Im Unterschied zu der ZEITLast-Studie habe ich die gewonnenen Zeitbudget-Daten nicht nur auf Basis des Lernkontos aufbereitet, sondern habe noch weitere Unterscheidungen und Ergänzungen herausgearbeitet. Praktika und Gremienarbeit werden gesondert ausgewiesen. Weiterbildungsaktivitäten werden aufgeführt. In einer Darstellung, die einen Zeitraum von zehn Monaten abbildet, kann ich aufzeigen, dass es organisational definierte Zeitfenster gibt, in denen Tätigkeiten wie das Praktikum liegen. Darüber hinaus wird deutlich, in welchen Zeiträumen Studierende mehr bzw. weniger Zeit für ihr Studium aufwenden. Es wird gleichfalls sichtbar, dass Studierende ihre Zeit unterschiedlich verwenden. Aus diesen Daten resultieren Balkendiagramme über die studentische Zeitverwendung in zwei Studiensemestern. Die Aufbereitung dieser Zeitbudgetdaten findet sich in dem Abschnitt der Typenbildung wieder. Die Typenbildung ist der **dritte Schritt** der methodischen Arbeit. Hierin werden die Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung in Verbindung mit den Interviewdaten gesetzt. Dies ermöglicht einen Abgleich zwischen Zeitempfinden und Zeitverwendung. Gleichfalls bietet sich die Möglichkeit der valideren Interpretation der quantitativen Daten.

### **6.1 Die Grounded Theory Method (GTM)**

Es wurden Leitfadeninterviews geführt. In der Summe handelt es sich um elf Interviews mit Studierenden des Studiengangs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ und 16 Interviews mit Studierenden des Studiengangs „Sozial- und Organisationspädagogik“. Zur Interviewauswertung habe ich die Grounded Theory Methode ausgewählt, da sie die Möglichkeit eröffnet, über das Material selber Zusammenhänge zu erschließen. Breuer beschreibt die Grounded Theory Methodik als eine Forschungslogik, „bei der es um das Erfinden und Ausarbeiten gegenstandsangemessener Begriffe, von Modellierungen und Theorien auf der Basis empirischer Erfahrung, im Austausch zwischen Daten (-erhebung) und Theorie (-entwicklung) geht“ (Breuer 2010, S. 9). Die Methode als solche geht auf Glaser und Strass zurück. Mitte der 1960er Jahre verfassten sie ihr Buch „The Discovery of Grounded Theory“ (vgl. Strübing 2008, S. 7). Im Laufe der Jahre gerieten Strauss und Glaser jedoch in Uneinigkeit bezüglich der Methodik. Zur weiteren Leseweise der methodischen Aufarbeitung des Materials dient der Ansatz von Strauss und Corbin (1996). Dieses Verfahren ist prozessorientiert, generiert

Informationen, ist reflexiv und gilt im Wesentlichen als kreativ. Mittlerweile gehört die GTM zu den am häufigsten gebrauchten Verfahren der qualitativ-interpretativen Sozialforschung.

## **6.2 Das Vorgehen bei der Grounded Theory**

Dem Verständnis der Grounded Theory liegt zugrunde, dass der Forschende kein neutraler Beobachter ist, sondern zwangsläufig Interpret der Daten und verantwortlich für den konkreten Vorgang der Bearbeitung ist. Der Forschende prägt die theoretische Argumentation und ist somit „Subjekt des Forschungsprozesses“ (Strübing 2008, S. 16).

Die beiden wichtigsten Elemente der Grounded Theory sind das Kodieren und das Verfassen analytischer Memos. Diese werden auf die Interview-Transkripte angewendet.

Hinter dem Begriff „Kodieren“ verbirgt sich die Methode des ständigen Vergleichens. Das Material wird nach Ähnlichkeiten und Spezifika hin untersucht. Dieses Vergleichen führt zu einer Summe von theoretischen Eigenschaften, die in einer Kategorie zusammengefasst werden. Der Begriff *Kategorie* steht hier für ein theoretisches Konzept, dessen Eigenschaften sich aus der vergleichenden Analyse ergeben (vgl. Strübing 2008, S. 18). Im Forschungsprozess handelt es sich beim Kodieren<sup>52</sup> um ein dreistufiges Verfahren. Die erste Stufe nennt sich „offenes Kodieren“, die zweite Stufe wird als „axiales Kodieren“ beschrieben und die letzte Form des Kodierens ist das „selektive Kodieren“.

**Das offene Kodieren** stellt den ersten Schritt bei der Datenanalyse dar. Hier werden zunächst die Daten „aufgebrochen“. Es werden Phänomene und ihre Eigenschaften herausgearbeitet. Breuer beschreibt dieses „Aufbrechen“ als einen Prozess, in dem zu thematisch eindeutig zuordenbaren Textpassagen passende Oberbegriffe (Kodes) gefunden werden. „Es handelt sich dabei um eine Art assoziatives Brainstorming zu möglichen Bedeutungen, Benennungen, unterschiedlichen Lesearten eines Textes mit dem Ziel der Bildung von typisierenden Sprachausdrücken, von Begriffen höheren Allgemeinheitsgrades“ (Breuer 2010, S. 80). Zentral sind dabei die Konzeptionalisierung und das Kategorisieren des Datenmaterials (vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 43). Laut Strauss und Corbin gibt es beim offenen Kodieren zwei Möglichkeiten der Herangehensweise. Die erste wäre die ‚Zeile-für-Zeile-Analyse‘. Sie stellt ein kleingliedriges Verfahren dar. Es werden einzelne Phrasen und Wortverwendungen analysiert. Diese Herangehensweise ist stark von der eigenen Lesart und dem eigenen Deutungsmuster geprägt. Die zweite Herangehensweise ist das Kodieren ganzer Sätze und Abschnitte. Hierbei wird danach gefragt, was die Hauptidee des Satzes oder Abschnitts darstellt. Diese Herangehensweise empfiehlt sich Strauss und Corbin nach, wenn man bereits mehrere Kategorien definiert hat. Dies liegt für das zu Grunde liegende Material vor, da es auf Grundlage eines Leitfadens erhoben wurde (vgl. ebenda, Z. 53 f.).

---

<sup>52</sup> Alle verwendeten Kodierungen in dieser Arbeit werden im Anhang dargestellt und erläutert.

Eine weitere Möglichkeit stellt Strauss und Corbin zufolge die Fokussierung des gesamten Dokuments dar. Hierbei gilt es zu fragen: ‚Was spielt sich hier wohl ab? ‚Worin unterscheidet sich dieses Dokument von einem vorher kodierten (vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 54)?‘ Ich bin auch diesem Weg insofern gefolgt, als dass ich zu jedem Dokument ein Memo verfasste. Dies sollte mir im Weiteren bei einer Einschätzung des Materials behilflich sein.

Durch den Leitfaden des Interviews sind die Kategorien teilweise bereits vorgegeben. Eine Übereinstimmung ist hierbei jedoch nicht vollends herzustellen. Vielmehr interessieren die Fälle, die von den anfänglichen Überlegungen bei der Konzeption des Leitfadens abweichen. Hinsichtlich der weiteren Umsetzung werden unter den Kategorien die einzelnen Kodes thematisch zusammengefasst. Hierbei werden Attribute und Charakteristika verglichen und im Rahmen ihrer Gemeinsamkeiten zu einer Kategorie verschmolzen.

**Das axiale Kodieren** dient dazu, ein Zusammenhangsmodell zu kreieren, das sich auf das Phänomen, das im ersten Schritt sichtbar wurde, bezieht. Es werden also Beziehungen zwischen einzelnen Komponenten des Materials hergestellt. Der Gehalt dieser Zusammenhänge wird im Folgenden erneut durch kontinuierliches Vergleichen überprüft. Aus diesem Prozess sollte sich bereits ein theoretisches Konzept herausbilden. Hierbei werden die einzelnen Kategorien einer thematisch passenden Achse zugeordnet.

„**Das selektive Kodieren** zielt [...] auf die Integration der bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte in Bezug auf diese wenigen ‚Kernkategorien‘, d. h. es wird ein großer Teil des Materials re-kodiert, um die Beziehungen der verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären und eine theoretische Schließung herbeizuführen“ (Strübing 2008, S. 20).

Breuer führt dazu an, dass es sich beim selektiven Kodieren um eine Form des axialen Kodierens handelt. Hierbei liegt das Niveau jedoch auf einer höheren Abstraktionsebene. „Alle anderen Theoriebestandteile (Kategorien) werden sodann um dieses Zentralkonzept herum angeordnet und mit diesem verknüpft – nach der Logik des Paradigmatischen Modells oder einer anderen Modell-Architektur. Zudem ergibt sich aus der Wahl der Kernkategorie eine Entscheidung des Forschenden über die sogenannte[sic!] „Story Line“, den roten Faden bzw. den Bogen der nun zu erzählenden Geschichte, der Ergebnisdarstellung des Forschungsprojektes, die Forschungsperspektive der Themenbearbeitung bzw. der gegenstandsbezogenen Theorie“ (Breuer 2010, S. 92).

Zur Vollendung einer gegenstandsbezogenen Theorie kommt man, indem es gelingt, die konstruierten Kategoriegefüge in einem Zentralkonzept (Kernkategorie) anzuordnen. Breuer beschreibt dies als einen Idealzustand. Die Methode als solche erlaubt es jedoch, auch mehrere Kernkategorien herauszubilden. Weiterhin kann es auch vorkommen, dass nicht alle Kategorien zu einer bestimmten Kern-

kategorie zusammengefügt werden können. Breuer empfiehlt zur Qualitätssicherung dieser Methode, folgende Kriterien zu beachten und darzulegen: Nachvollziehbarkeit, Gesamtkontext, empirische Verankerung, Limitation, Widerspruchsfreiheit, Relevanz, reflektierte Subjektivität (vgl. Breuer 2010, S. 109).

In dem gesamten Analyseprozess empfiehlt es sich, kontinuierlich Fragen an das Material zu stellen. Breuer verweist in Anlehnung an Strauss und Corbin darauf, dass es neben spezifischen Fragestellungen auch grundlegende Fragestellungen gibt, die sich auf jedes Material übertragen lassen. Es handelt sich hierbei um die Fragen: Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum? (Strauss; Corbin 1996, S. 58 zitiert nach Breuer 2010, S. 81)

Zur Herausbildung einer Kernkategorie empfiehlt sich das folgende Kodier-Paradigma:

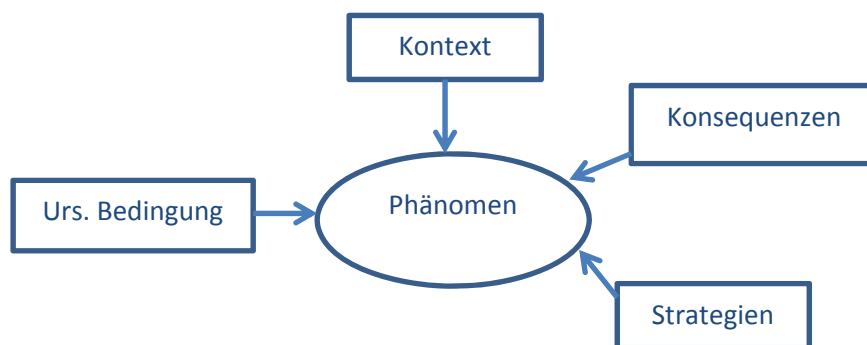


Abbildung 6: Kodier-Paradigma (In Anlehnung an: Böhm, Andreas: *Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden*, S. 132)

Die Methode kann als kreativ und flexibel beschrieben werden. Es handelt sich um einen Auswertungsprozess, der es immer wieder auch ermöglicht, erneut das Datenmaterial zu sichten, um neue Erkenntnisse zu generieren.

Der gesamte Vorgang lässt sich folgendermaßen abbilden:

Material generieren	Material sichten	Offenes Kodieren	Kategorien bilden	Axiales Kodieren	Selektives Kodieren	Materiale Theorie
---------------------	------------------	------------------	-------------------	------------------	---------------------	-------------------

Abbildung 7: Vorgehen bei der Grounded Theory Methode

### **6.3 Interview-Erhebung**

Zur Informationsgewinnung zum zeitlichen Handeln von Studierenden habe ich mich für ein leitfadengestütztes Vorgehen entschieden. Es birgt den Vorteil, dass die hierdurch gewonnenen Ergebnisse einen vergleichbaren Charakter aufweisen und somit gleichfalls qualitative Daten einen quantitativen Anspruch zugewiesen bekommen. Gleichfalls birgt das Leitfadeninterview als Methode zwei Gefahren in sich. Wird der Leitfaden zu starr als Gesprächsgrundlage angewendet, kann dies dazu führen, dass der Interviewte keine spontanen Antworten mehr geben wird. Wird der Leitfaden zu „locker“ angewendet, kann dies dazu führen, dass Antworten am Thema vorbei gehen (vgl. Hopf 1978, S. 101 in Anlehnung an König 1962). Hopf spricht sich bei diesem Konflikt dafür aus, Abweichungen vom Leitfaden in Kauf zu nehmen. So können diese Abweichungen dazu führen, dass diese positiv auf die Interview-Situation wirken (vgl. ebenda, S. 101). Die Präferenz, einen Leitfaden zu verwenden, tritt insbesondere dann häufig auf, wenn die Untersuchung einen explorativen und sondierenden Charakter hat. Kommt neben dem Informationsinteresse noch ein unrealistischer Zeitrahmen hinzu, kann in dem Interview die Tendenz entstehen, die einzelnen Fragen zügig „abzuhaken“. Christel Hopf nennt dieses Vorgehen dann „Leitfadenbürokratie“. Diese kann die paradoxe Wirkung einer Blockung von Informationsgewinnung nach sich ziehen (vgl. Hopf 1978, S. 101 f.).

Ich habe mich daher für eins der klassischen Erhebungsinstrumente in der qualitativen Sozialforschung entschieden, dem offenen Leitfadeninterview (vgl. Przyborski; Wohlrab-Sahr 2008, S. 138). Hierbei gilt es, bestimmte Bereiche zu erfragen. Dabei wird darauf geachtet, dass den interviewten Studierenden die Freiheit gelassen wird, weitere Dinge, die für sie relevant sind, weiter auszuführen. Themen, die aus studentischer Sicht relevant sind, erhalten so Raum und gleichzeitig Wertschätzung. Przyborski und Wohlrab-Sahr umschreiben es wie folgt: „Das offene Leitfadeninterview ist in solchen Forschungskontexten angebracht, in denen eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird. Dabei stehen oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund. Dennoch gilt es auch bei dieser Interviewform, die allgemeinen Prinzipien der Gesprächsführung der interpretativen Sozialforschung zur Anwendung zu bringen“ (Przyborski; Wohlrab-Sahr 2008, S. 140).

### **6.4 Annäherung an das Interview-Material**

Da vor der Interviewdurchführung Hypothesen gebildet wurden, auf deren Grundlage der Leitfaden konzipiert werden konnte, generieren sich die Kodes zunächst auf Basis theoretischer Konzepte und Theorien. Sie werden sukzessive aus der vergleichenden Analyse heraus präpariert und weiterentwickelt. Die Ausgangshypothesen mit dem Kategorie-Schema werden im Folgenden abgebildet.

## **6.5 Grundsätzliche Überlegungen**

Der Umgang mit Zeit im Studium ist das Ergebnis der organisationalen Strukturen (in Form von sogenannten Zeitpolitiken) der jeweiligen Hochschule. Diese Strukturen wirken auf das Zeiterleben und Zeithandeln der Studierenden. Zeiterleben und Zeithandeln von Studierenden können als Reaktionen auf die Anforderungen der Organisation deklariert werden.

Beeinflussende Variablen für den Umgang mit organisationalen Anforderungen, insbesondere den organisationalen Zeitpolitiken, finden sich auf drei weiteren Ebenen:

- Persönliche Kompetenzen
- Wahrnehmung der Anforderungen des modularisierten Studiensystems
- Gestaltung der Hochschuldidaktik

Folgende Hypothesen dienen der Überprüfung der vorangestellten Annahme:

## **6.6 Hypothesen und Überlegungen bei der Interview-Durchführung**

Bei der anfänglichen Skizzierung des Untersuchungsdesigns hatte ich 13 Hypothesen formuliert, die das studentische Zeithandeln erklären könnten. Im Zuge der weiteren Arbeit an dem Material stellte sich heraus, dass zum einen einige der formulierten Hypothesen nicht mit dem erhobenen Material überprüfbar werden und zum anderen über den Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit hinausgehen. Somit werde ich im Folgenden nur noch die zentralen Hypothesen aufzeigen, die mit dem Material bearbeitbar werden.

### ***Der Umgang mit Zeit im Studium***

- Studierende nehmen Zeitknappheit aufgrund der Studienstruktur und den Alltagspflichten wahr.
- Studierende eignen sich Strategien zur Optimierung ihrer verfügbaren (persönlichen und studienbezogenen) Zeit an.

### ***Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems***

- Außeruniversitäres Engagement wirkt sich auf die Wahrnehmung von Zeitknappheit aus.
- Studienstrukturelle Vorgaben werden als Belastung empfunden.
- Die Leistungsanforderungen werden von den Studierenden als zu hoch wahrgenommen.

### ***Hochschuldidaktik***

- Studierende nehmen durch den hohen Anteil von Lehrveranstaltungen die Hochschuldidaktik als vielseitig wahr.

Diese Hypothesen wirkten auf die Gestaltung des Interviewleitfadens. Bei einer solchen Herangehensweise besteht immer auch die Gefahr, dass über die Art der Interview-Führung die Aussagen herbeigeführt werden, die für die eigene Arbeit förderlich sind und den Interviewten beeinflussen. Der Gehalt der Daten könne somit in Frage gestellt werden. Um diesem Aspekt entgegenzuwirken, habe ich zum einen für eine angenehme Interviewsituation gesorgt, zum anderen bereitete ich die Daten nach dem Kodierparadigma der Grounded Theory auf. Hier arbeitete ich nicht entlang des Leitfadens, sondern ich deutete alle Interviewsegmente, auch solche, die abseits des Leitfadens erwähnt werden.

### *Kategorien des Leitfaden-Interviews*

Die Daten wurden über Leitfaden-Interviews erhoben. „Das Leitfaden-Interview ist die gängigste Form qualitativer Befragungen. Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden“ (Bortz; Döring 2002, S. 315).

Es stehen zwei Bereiche im Fokus der Befragung:

1. Der Umgang mit Zeit im Studium
2. Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems

Die jeweils relevanten Dimensionen sind:

### *Der Umgang mit Zeit im Studium*

#### Zeitempfinden

- Persönlich
- In Bezug auf das Studium
- Vereinbarkeit von Studium und Privatleben

#### Zeithandeln

- Planung des Studiums
- Planung des Lebens
- Angeeignete Strategien
- Reflexion bzw. Optimierungstendenzen

### **Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems**

- Außeruniversitäres Engagement
- Wahrnehmung und Umgang zur und mit der Studienstruktur
  - Aufbau des Studiums
  - Leistungsanforderungen
  - Strategien zur Gestaltung des Lernalltags

### **6.7 Konkrete Anwendung der Methode**

Nachdem ich die Interviews geführt hatte, habe ich die jeweiligen Transkripte in Maxqda<sup>53</sup> eingepflegt und zunächst mit dem offenen Kodieren begonnen. Am Ende zeigte sich die Summe der Kodierungen als zu feingliedrig. Ich habe daraufhin alle Kodierungen noch einmal gelöscht und bin noch einmal aus einer anderen Perspektive an das Material herangegangen. Ich habe mir zu jedem Interview ein Memo geschrieben. Auf Grundlage dieser Memos bin ich noch einmal an das Material gegangen und habe ein neues überschaubares Raster von Kodierungen und der entsprechenden Kategorien angelegt. Ich habe mir im Anschluss die einzelnen Kategorien und Codes zur Überprüfung ausgedruckt und deren Zuordnung kontrolliert und ggf. Änderungen vorgenommen. Im darauf folgenden Schritt habe ich die einzelnen Kategorien axial angeordnet. Abschließend habe ich mir das Material noch einmal vorgenommen und habe Fragen an dieses formuliert, um Zusammenhänge entdecken zu können.

Um die Qualität des Forschungsergebnisses zu sichern, bin ich nach jeder neuen Phase des Kodierens an das Material herangegangen und habe die Zuordnung überprüft. Um davon ausgehen zu können, dass die produzierten Ergebnisse haltbar sind, habe ich im Weiteren folgende Dinge geprüft:

- Meinen die befragten Studierenden auch tatsächlich Dinge, die sie sagen, so wie sie sie sagen? Hierfür waren die detaillierten Transkripte hilfreich.
- Welche Schlüsse lassen sich aufgrund spezieller Wortverwendungen ziehen? An welchen Stellen markiert die befragte Person ihre Aussagen?
- Abschließend geht es darum, die gebildete Theorie in den Forschungskontext einzubinden.

### **6.8 Darstellung des Materials**

Die Darstellung der relevanten Interviewpassagen erfolgt in sprachlich geglätteter Form. Somit besteht zwar die Gefahr, dass deutungsrelevante sprachliche Betonungen und der Hinweis auf eine überlegte Antwort übergangen werden. Der Vorteil ist die Darstellung in einer verständlichen Sprache, die es dem Leser ermöglicht, die Inhalte unkompliziert nachzuvollziehen. Auf einen ähnlichen Umgang mit Interview-Material beruft sich auch Pierre Bourdieu: „Paradoxerweise mußten [sic!] wir

---

<sup>53</sup> Eine Software zur Unterstützung der Auswertung von qualitativen Daten.



uns gerade im Namen des Respekts gegenüber dem Autor manchmal dafür entscheiden, den Text um die einen oder anderen ausufernden Ausführungen, konfuse Sätze, verbalen Füllsel oder sprachlichen Ticks (die "Hm" und die "Äh") zu erleichtern. Sie verleihen dem gesprochenen Diskurs zwar eine ganz besondere Färbung und erfüllen in der Kommunikation eine eminent wichtige Funktion, indem sie zum Beginn den Fortgang einer Ausführung signalisieren, die ins stocken geraten ist, oder an die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners appellieren, in manchen Fällen jedoch verwickeln und verwirren sie die Transkriptionen in einem solchen Maße, daß [sic!] sie für jemanden, der die Originaldiskurse nicht gehört hat, vollkommen unlesbar machen" (Bourdieu 1997, S. 799).

## **6.9 Interview-Setting**

Die Interviews wurden in Raum 217 am Hindenburgplatz 20 in Hildesheim durchgeführt. Die Studierenden bekamen Tee angeboten. In der ersten Interview-Phase begann ich mit Small Talk zu aktuellen Themen. Oft fand ich den Einstieg in das Gespräch über das Wetter. Ziel war es, die Situation etwas aufzulockern. Zum thematischen Einstieg bekamen die Studierenden einen Kurzfragebogen (siehe Anhang) ausgehändigt. Hier konnten Sie sich bereits auf die Fragen einstimmen. Darüber hinaus diente der Bogen dazu, bestimmte Bereiche, die möglicherweise nicht im Interview thematisiert wurden, zu prüfen. Ein Beispiel hierfür stellt die Planung eines Auslandssemesters dar. (Ein Ergebnis dieses Kurzfragebogens ist, dass neun der elf befragten Studierenden im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ ein Auslandssemester planen.)

Während der Interviewdurchführung habe ich auf eine angenehme Atmosphäre geachtet. Die Gespräche verliefen daher auch humorvoll, insbesondere dann, wenn ich Studierende mit Paradoxien konfrontierte. Beispielsweise wenn die Studierenden davon berichteten, dass sie viel planen und ihre Pläne dann doch nicht einhalten würden, fragte ich nach den Gründen hierfür.

Als Interviewdurchführende habe ich versucht, mich in eine neutrale Rolle zu bringen. Die Schwierigkeit bestand darin, nicht kontrollierend zu wirken und gleichfalls nicht als Verbündete. Ich kann nicht vollends garantieren, dass mir dies vollends gelang. Einige Studierende nutzten die Interviewsituation dazu, um auf Missstände in der Studienorganisation hinzuweisen. Ich bin mir der heiklen Rolle als Interviewerin bewusst und habe dies stets bei der Interviewauswertung mit bedacht.

## **7. Empirische Befunde**

In diesem Kapitel werden zunächst beide Studiengänge hinsichtlich ihrer zeitlichen Orientierung im Studium betrachtet. Ziel ist es, innerhalb der Rahmung, die die Grounded Theory vorschlägt das „Zeithandeln von Bachelorstudierenden im Kontext organisationaler Anforderungen“ zu erklären und somit eine Theorie zu diesem Phänomen zu generieren. Diese findet sich in der Kernkategorie wieder. Zunächst werde ich die Untersuchung im Studiengang ‚Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis‘ anführen und im Anschluss mit der im Studiengang ‚Sozial- und Organisationspädagogik‘ fortfahren. Die nachfolgende Darstellung liegt hier in einer gekürzten Version vor. Der Fokus ist auf die Ergebnisse der Untersuchung gerichtet. In Teilen werden sie über Interviewauszüge belegt. Die Gesamtauswertung kann im Anhang nachvollzogen werden.

### **7.1 Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis**

Alle Interviews wurden im Zeitfenster 16.04.-30.05.2010 durchgeführt. Das Sommersemester 2010 begann am 06.04.2010. Dies war gleichzeitig das Projektsemester für Studierende des Fachbereichs II, eine Form der Lehrorganisation, die an drei Tagen in der Woche Projektarbeit in Gruppen forciert und an zwei Tagen in der Woche Raum lässt, um reguläre Lehrveranstaltungen zu besuchen.

Als Ergebnis dieses Teils der Untersuchung wird ein Handlungsmodell konstruiert, das auf Basis von Interviewauszügen skizziert wird. Zur Konstruktion dieses Modells wird der theoretische Ansatz der Grounded Theory Methode herangezogen. Die Methode stellt sich auf der einen Seite als sehr offen dar, auf der anderen Seite bietet sie ein Gerüst, um sich im Material zu orientieren und für sich eine Strukturierung zu finden. Zur Aufschlüsselung des Materials habe ich die jeweiligen Kategorien an drei Achsen entlang geordnet: *Zeitwahrnehmung*, *(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben* und *Zeithandeln*. Sie bilden das Gerüst für die konzeptionelle Arbeit. Die drei Achsen erschienen in mehrfacher Weise sinnvoll zu sein. Zunächst decken sie die Bereiche ab, die in der Fragestellung als relevant markiert wurden: Wie orientieren sich Studierende hinsichtlich ihrer Zeitverwendung in ihrem Bachelorstudium? Hierbei kann der Begriff Zeitverwendung mit dem des Zeithandelns gleichgesetzt werden. Die *(Organisationalen) Zeit- und Strukturvorgaben* werden als organisationale Zeitpolitiken übersetzt und entsprechen somit den Anforderungen des Bachelorstudiums. Sie wirken handlungsleitend. Im Zuge der Bearbeitung des Materials wurde deutlich, dass neben den organisationalen Anforderungen des Studiums gleichfalls die Zeitwahrnehmung auf das studentische Handeln wirkt. Somit wurde es unerlässlich, die Achse *Zeitwahrnehmung* zu bilden. Darüber hinaus bilden diese drei Achsen die zentralen Bereiche ab, die über die leitfadenbasierte Datenerhebung hervorgebracht wurden.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung auf den jeweiligen Achsen vorgestellt. Entsprechend wurde das Material an dieser Stelle verdichtet. Dies erleichtert zum einen das Lesen und zum anderen werden somit die zentralen Ergebnisse zusammengetragen, die für die weitere Argumentation nützlich sind.

### **Achse: Zeitwahrnehmung**

Auf der Achse Zeitwahrnehmung habe ich die Kategorien *wahrgenommener Zeitdruck* und *Veränderungsabsichten im Umgang mit Zeit* zusammengefasst. Aus den bisherigen Nennungen können erste Zusammenhänge zur Organisation der Universität und zum studentischen Handeln angedeutet werden. Zusammenfassend lässt sich für die Achse der Zeitwahrnehmung Folgendes formulieren:

Steht die Bewertung dessen, was als Aufwand für das Studium bewertet wird, in Zusammenhang mit dem Gefühl von Zeitdruck? Möglicherweise würde die Vorgabe des hohen Aufwands für das Studium automatisch dazu führen, dass die Studierenden auch Zeitdruck verspüren. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht eindeutig evident. Zwar geben viele Studierende an, dass sie Zeitdruck verspüren, wenn die Lernphasen verdichtet kurz vor den Prüfungen auftreten würden.

HIKUWI16JG antwortet auf die Frage, wann Zeitdruck auftritt: *„Vor Prüfungen, also vor Modulabschlüssen und manchmal, wenn am Ende des Semesters zu viele Referate liegen. Ich versuche schon davor, Referate zu machen, aber das funktioniert nicht immer“* (HIKUWI16JG, Z. 2-6).

Diese Erklärung ist jedoch nicht die einzige, die die Studierenden für das Gefühl von Zeitdruck haben. Einige Nennungen fokussieren den eigenen Umgang mit Zeit. Sie geben an, Dinge aufzuschieben, einen schlechten Umgang mit Zeit zu haben, oder das Bedürfnis zu haben es Anderen recht machen zu wollen. Für HIKUWI7MH ist das Gefühl von Zeitdruck ein steter Begleiter: *„Also ständig. Also kontinuierlich. Weil ich generell jemand bin, der immer versucht, Dinge zu schaffen und ich denke, ich muss das schaffen. Das Studium bietet einem einen so großen Raum, in dem man sich selber die Zeit einteilen muss und ich denke dann immer persönlich, dass ich da nicht hinterher komme und da muss ich dann auch immer sehen, dass ich noch Zeit für mich bekomme. Also ich denke einfach, dass man sich seine freie Zeit einteilen muss und das will ich gut machen“* (HIKUWI7MH, Z. 8-20). Diese Nennungen können als personale Faktoren beschrieben werden. Hier sehen die Studierenden sich selber in der Verantwortung, dieses Gefühl befördert zu haben. Eine Studentin gibt an, dass sie bei kurzfristigen Änderungen im Zeitplan Zeitdruck verspüre. Ein Befragter fühle sich von Vorgaben der Universität in Zeitdruck versetzt, weil er *„genötigt [werde]“*, in Lehrveranstaltungen zu sitzen, obwohl er für diesen Zeitrahmen eine bessere Verwendung hätte. Eine Studierende gibt finanziellen Druck und das Verbinden der eigenen Bildungsinteressen mit der Regelstudienzeit an, und eine Befragte verspürte überhaupt keinen Zeitdruck. Zeitdruck kann entsprechend als ein häufiges, aber gleichfalls temporä-

res Phänomen beschrieben werden, welches im Zusammenhang mit den organisationalen Strukturen der Universität auftritt und somit diskutiert werden muss.

Alle Befragte geben an, sich Gedanken zum optimierten Umgang mit Zeit zu machen. Sie können auch benennen, welche Dinge sie aus ihrer Sicht verändern könnten oder müssten. *„Ich habe mir schon öfter überlegt, warum ich es nicht schaffe diesen inneren Schweinehund zu bekämpfen. Ich kann mich oft schlecht konzentrieren, wenn ich dann acht Stunden oder zehn Stunden Uni gehabt habe, dann ist mein Kopf erst mal auf Sparflamme. Ich fange dann erst wirklich an zu lernen, wenn ich die Deadline habe“* (HIKUWI16JG, Z. 66-72). Exemplarisch führt HIKUWI16JG an, dass sie zwar wisse, dass sie ihren *inneren Schweinehund* bekämpfen müsse, doch letztlich fehle ihr hierfür die Energie. Dies führt sie auf die langen Zeiten im Präsenzstudium zurück.

Die meisten Studierenden verspüren aufgrund ihrer Zeitreflexion noch keinen Anlass, deshalb ihren Umgang mit Zeit zu optimieren. Einige geben an, bereits ihren Umgang mit Zeit verändert zu haben. Inwiefern sich dies im Weiteren bestätigen lässt, gilt es im Folgenden auf der Achse *Zeithandeln* zu klären. Hier wird auch der Zusammenhang mit den Strukturvorgaben der Universität näher betrachtet. Zuvor wird allerdings auf der Achse *(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben* geklärt, welche Aspekte für Studierende handlungsleitend sind.

### *Achse (Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben*

Auf der Achse *(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben* wurden Aussagen summiert, die in den Kategorien *Strukturierende Elemente*, *Bedeutung von Noten* und *Ansprüche an das Studium* getroffen wurden. Ziel war es, zunächst herauszukristallisieren, welche organisationalen Strukturelemente auf das studentische Zeithandeln wirken. Die wichtigsten Ergebnisse werden nachfolgend referiert und exemplarisch belegt.

In der Kategorie *Strukturierende Elemente* haben sich folgende Elemente als bedeutsam erwiesen: Abgabetermine, Sprechstunden, Regelstudienzeit, Außeruniversitäres Engagement, Modulplan, Studienordnung/Prüfungsordnung, Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu Modulen, Infrastruktur, Mitbestimmung bei Referatsthemenauswahl, Erwartungen von Lehrenden, Kommunikation von Lehrenden, Zeitnormen, das LSF, kurzfristige Änderungen, Prüfungsdichte, Vereinbarkeit Regelstudienzeit und Auslandssemester, aktive Teilnahme, zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, Wahrnehmung der Ausbildungsqualität, Informationsfluss, das Selbststudium, Credit-Points, und Praktika. Diese Nennungen können in formale und informelle Organisationsstrukturen eingeteilt werden. Auffällig ist, dass die meisten Studierenden die Regelstudienzeit einhalten wollen. Sie führen hierfür finanzielle und organisatorische Gründe an. *„Wenn ich mir den Modulplan angucke und mir überlege, wie ich in der Regelstudienzeit das Studium schaffen will, zusammen mit einem Auslands-*

*semester, weiß ich, dass ich so und so viele Module schaffen muss. Das ist nur mit einem enormen Zeitaufwand hinzukriegen. [Der Gedanke] es nicht zu schaffen, ist irgendwie ein Stresspunkt“* (HIKUWI14MM, Z. 133-142). Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass sie die formale Vorgabe des Modulhandbuchs wahrnimmt und versucht in diese Struktur ihre persönlichen Ziele einzubinden. Beides miteinander vereinbaren zu können, ist ihr wichtig und bereitet ihr gleichzeitig Sorgen, weil sie die einzelnen Module als zu zeitaufwendig einschätzt.

Auch Erwartungen der Eltern werden in diesem Kontext thematisiert. Hierbei gibt es jedoch zwei Studierende, die sich davon nicht bestimmen lassen und sich daher bewusst die Zeit nehmen möchten, um länger zu studieren<sup>54</sup>. Dass die Regelstudienzeit so bedeutsam ist, kann auf daran geknüpfte finanzielle Ressourcen und Erwartungen der Umwelt zurückgeführt werden. Es wird somit auch bedeutsam, in der empfohlenen Studienzeit die hierfür vorgesehenen Credit-Points zu erreichen.

Die oftmals noch ungeklärte Frage nach der Zurechnung von Lehrveranstaltungen zu Modulen, erweist sich als unangenehm für die Studierenden: *„Das ist auch immer so ein bürokratischer Aufwand, einfach immer zu gucken und immer zu fragen, das ist so nervig. Man guckt immer, wo kann ich mir was anrechnen lassen und wenn es dann mal wieder nicht klappt, dann muss ich es durchstreichen lassen, und dann muss ich zum Prüfungsamt laufen und sagen ‚Tschuldigung ich habs durchgestrichen, sieht jetzt nicht so schön aus‘ das geht jetzt wahrscheinlich auch nicht. Also muss ich noch mal zum Dozenten laufen und mir die Unterschrift besorgen. Das finde ich nervig“* (HIKUWI17MH, Z. 857-887). Sofern Studierende die Möglichkeit wahrnehmen, auf Regelungen des Studiums Einfluss zu nehmen, tun sie dies auch. Sofern die geforderten Leistungen das übliche Maß übersteigen, beginnen Studierende, mit den Lehrenden zu verhandeln. Eine andere studentische Reaktion ist, diese Lehrveranstaltung aufgrund der Leistungsanforderungen nicht zu belegen: *„Irgendwie versuchen, immer den möglichst geringsten Arbeitsaufwand zu haben. Klar, also natürlich nur in Maßen und nicht über die Maßen, aber es ist, also ja. [...] Na ja, ich muss sagen, eigentlich verhandle ich nur wenn ich den Eindruck habe, es ist wirklich zu viel und da hat man ja ein Gefühl dafür und das ist nicht, das ich jetzt irgendwie darum verhandle, ob ich drei Hausaufgaben machen muss von der Seminarleistung oder nur zwei, also dann mache ich halt drei. Aber, ob ich jetzt eine zehnsseitige Ausarbeitung für eine Seminarleistung machen muss oder drei Hausarbeiten; also Hausaufgaben, das ist schon ein Unterschied und da komm ich da also, so in den Maßstäben bewegen wir uns“* (HIKUWI18AS, Z. 324-326). In diesem Beispiel beruft sich die Studierende auch auf Erfahrungen, die sie in anderen Lehrveranstaltungen gesammelt hat. An diesen bemisst sie den für sie geläufigen und angemessenen Umfang von Prüfungsleistungen.

Oftmals können Studierende ihre Referatsthemen mit auswählen. Sie tun dies gerne, somit kann es ihnen passieren, dass die interessanten Themen terminlich eng beieinander liegen. Dies führt zu

---

<sup>54</sup> Nachzulesen bei HIKUWI19CH und HIKUWI18AS

Zeitnot. Sofern Studierende die Prüfungsleistung mitbestimmen können, wählen sie das „kleinere Übel“. Das kann dazu führen, dass sie ggf. nie lernen, vor Gruppen zu sprechen. Wenn Studierende mit Lehrenden über die Anrechnung von Lehrveranstaltungen verhandeln können, führt dies zu einem bürokratischen Aufwand, bei dem die Studierenden gefordert sind, Unterschriften von Lehrenden einzuholen. So hat jede Freiheit auch ihren Preis. Mit dieser Situation müssen Studierende umgehen.

In einem Interview zeigte sich, dass Studierende im Austausch mit ihren Lehrenden stehen und eben nicht nur mit den Lehrenden über den Umfang und die Form von Leistungsnachweisen verhandeln. Sie sprechen auch über Aspekte der formalen Organisation im Studium: *„Die Studienordnung wurde umgestoßen, weil die Studierenden diese für unzulänglich hielten. Es wurde dann so darauf reagiert, dass die Professoren inoffiziell gesagt haben ‚Na gut, dann macht doch die Scheine dort, wo ihr sie machen wollt und wir schreiben euch das um‘. [...] Sie können es aber nicht ganz frei bestimmen, weil jemand im Prüfungsamt dann die Zurechnung über das LSF überprüft. Wenn es nicht im LSF gekennzeichnet ist, geht es nicht“* (HIKUWI13MM, Z. 358-360). Kritik der Studierenden stößt somit anscheinend auf offene Ohren bei ihren Lehrenden und den Willen Strukturen bestmöglich zu modifizieren. Entsprechend machen die Studierenden in solchen Situationen auch die Erfahrung, dass sie auf die Strukturen des Studiums einwirken können.

Eine Kategorie, die auf das Zeithandeln der Studierenden wirkt, ist die *Bedeutung von Noten*. Sie geben ein Feedback über den Lernerfolg. *„Also es ist schon wichtig, aber ich könnte jetzt gar nicht genau sagen, wie wichtig. Ich habe den Eindruck, dass unser Studiengang gute Kulturwissenschaftler produziert, deswegen ist das Notenniveau relativ hoch. Ich habe an das Notenniveau einen relativ hohen Anspruch. Wenn man das aber nach außen trägt zu Leuten, die nicht von hier kommen und ihnen sagt, dass eine Eins Komma Neun nicht so gut ist, dann antworten die, dass für sie eine Eins Komma Neun der Himmel auf Erden ist. Das ist ein komplett anderes Bild“* (HIKUWI18AS, Z. 312-314). Gleichfalls führen Noten dazu, dass sich die Studierenden untereinander vergleichen können. Noten werden als Feedback für Leistung interpretiert. Die Studierenden investieren so viel Zeit in die Vorbereitung zu einer Prüfungsleistung, wie sie bisher gelernt haben, dass es ausreichend ist. Sie gehen davon aus, dass die Note den Türöffner für einen Masterstudienplatz oder für einen Job darstellt. Noten führen gleichzeitig aber auch noch einen Wettbewerbsdruck bei den Studierenden herbei, da sie sich untereinander vergleichen. Dies kann motivierend wirken oder frustrierend sein.

Die Seminargestaltung durch Referate ist bei Studierenden eher unbeliebt. Sie erweckt bei ihnen den Eindruck, dass ihre Lehrenden sie nicht an ihrem Wissen teilhaben lassen. Viele wünschen sich daher den aus der Schule bekannten Frontalunterricht.

Die Ansprüche an das Studium variieren sehr zwischen den Studierenden. Die Studierende HIKU-WI16JG berichtet beispielsweise davon, dass sie oft doppelt so viel Zeit in die Aufgaben für das Studium investiert, um mit den Ergebnis zufrieden zu sein. Andere Studierende sehen das Studium pragmatisch als Türöffner zur Arbeitswelt.

Die bisher genannten Aspekte geben Hinweise darauf, wie die Organisation der Hochschule das Zeithandeln der Studierenden beeinflussen kann. Auf der Achse *Zeithandeln* wird dies nun final geprüft.

### ***Achse Zeithandeln***

Auf der Achse *Zeithandeln* werden die Kategorien *Planung (langfristig)*, *Zeitpläne und Zeitplanen (kurzfristig)*, *Prioritäten setzen*, *Unter Druck arbeiten*, *Flexible Planung*, *Studierenden nach Vorgabe*, *regelabweichendes Verhalten* und *Veränderung im Verhalten* zusammengetragen. Eine ausführliche Darstellung der jeweiligen Kategorien findet sich im Anhang dieser Arbeit. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse exemplarisch angeführt.

Auffällig ist, dass Studierende, die für sich noch nicht genau wissen, wohin das Studium sie führen soll, ihr Zeithandeln eng an den organisationalen Strukturvorgaben ausrichten. Sie begründen dies damit, dass ein breites Studieren gut ist, um sich zu orientieren.

Die Studierenden verändern gleichfalls im Verlauf des Studiums ihr Studierverhalten. Dies bedeutet, dass es zunächst Studierende gibt, für die die organisationale Struktur kontinuierlich wichtig ist und sie hieran ihr Handeln ausrichten. Darüber hinaus gibt es Studierende, die im Verlauf des Studiums ihr Handeln modifizieren. Im Fall der Studierenden des Studiengangs *Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis* teilen sich die Studierenden in zwei Gruppen. Zum einen in diejenigen, die im Verlauf des Studiums ihr Handeln stärker an den Strukturen orientieren und denjenigen, die sich im Verlauf des Studiums stärker von den Strukturen lösen. Welche Verhaltensweise die Studierenden herausbilden, hängt von dem Erfahrungsspielraum ab, den Studierende im Rahmen ihrer Hochschulsozialisation bzw. Fachsozialisation erfahren.

Die Studierenden sind bemüht, ihre Zeit zu planen und Ziele zu formulieren. Dies gelingt einigen Studierenden besser als anderen. Sich Gedanken über die zeitliche Einteilung zu machen, ist in jedem Fall zentrales Element im studentischen Leben. Dies wird maßgeblich davon beeinflusst, was aus Sicht der Studierenden gerade wichtig ist. Das, was wichtig erscheint, liegt oft außerhalb der Universität. Insbesondere Studierende, die bereits ein Berufsziel für sich formulieren können, ordnen diesem Ziel ihr Handeln unter. Der Besuch einer Lehrveranstaltung kann infolgedessen sekundär bewertet werden. Zu Kontrastierung der Varianz im (planerischen Umgang mit Zeit) werden hierfür zwei Beispiele angeführt:

Die optimistisch pragmatische Studierende: „Ich mache mir morgens im Kopf meinen Plan. Manchmal auch für ein paar Tage. [...] Ich weiß die Sachen, die ich irgendwie machen muss und die ich irgendwie möchte und dann wurschtelt sich das so und manchmal fällt was hinten weg. Mal fällt das Studium weg, mal Privates, je nachdem wozu ich gerade mehr Lust habe“ (HIKUWI16RR, Z. 237-249) und weiter: „Ich schreibe mir auch schon mal To-Do-Listen. [...] Manche Sachen fallen dann aus Zeitgründen weg, zum Beispiel Texte lesen oder eine Freundin anrufen“ (HIKUWI16RR, Z. 251-267).

Anders verhält es sich bei ergebnisfokussierten Studierenden: „[...] Ich hab immer Zettel, was die Woche über werden soll und es ist sehr befriedigend was wegzustreichen. Ja also das sind ja alles eigentlich feste Sachen, mal abgesehen von Freunden treffen. So und so dazwischen wird halt dieses Textelezen geschoben, so und wie gesagt, ich weiß so, das muss bis dahin sein und das ist noch diese Masse, was werden muss, dann funktioniert es auch so. Also ja die Sachen, die keinen Termin haben, so immer dazwischen gesteckt“ (HIKUWI10LH, Z. 137-167).

Bei der Fokussierung des Umgangs mit Zeit wurde insgesamt schnell deutlich, dass hierin sehr unterschiedliche Strategien von Studierenden verfolgt werden. Eine Konsequenz hiervon ist, dass insbesondere der Aspekt des Zeithandelns in einer Typenbildung sinnvoll aufbereitet werden kann. (Siehe Kapitel 7.8)

## 7.2 Zeithandeln in dem Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis

Im Rahmen der Grounded Theory habe ich das Interview-Material zunächst auf drei Achsen geordnet. Zu jeder Achse habe ich dann je nach theoretischer Verdichtung Kategorien gebildet. Innerhalb dieser Kategorien finden sich die so genannten Kodierungen<sup>55</sup>, die eine Verdichtung der Interviewsequenzen darstellen. Es hat sich folgende Struktur ergeben:

---

<sup>55</sup> Kodierungen können auch Codings genannt werden.



Achse: Zeitwahrnehmung	Achse: (Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben	Achse: Zeithandeln
Wahrgenommener Zeitdruck	Strukturierende Elemente	Planung/Ziele (langfristig)
Veränderungsabsicht im Um- gang mit Zeit	Ansprüche an das Studium	Zeitpläne/Zeit planen (kurz- fristig)
	Bedeutung von Noten	Prioritäten setzen
		Unter Druck arbeiten
		Flexible Planung
		Regelabweichendes Verhalten
		Veränderung im Verhalten

Tabelle 5: Struktur von Achsen und Kategorien

Aus dieser Struktur werden nun Zusammenhänge gebildet. Es wird eine Kernkategorie benannt. Diese Kernkategorie baut auf meinem Forschungsinteresse auf und wird von mir „Zeithandeln im Kontext organisationaler Anforderungen“ genannt. Diese Kernkategorie hält die Achsen zusammen. Sie wird nun basierend auf der oben angeführten Struktur entwickelt und beschrieben. Zur Bildung der Kernkategorie wird in der Literatur das Kodier-Paradigma empfohlen (eingangs unter dem Gliederungspunkt GTM beschrieben). Hierbei gilt es, zur Erklärung eines Phänomens folgende Elemente zu berücksichtigen: ursächliche Bedingungen, Kontext, Konsequenzen und Strategien. Der Kontext ist zunächst für alle Studierende des Studiengangs Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis<sup>56</sup> identisch. Sie sind an der Universität in einem kreativen Studiengang eingeschrieben, der im Fachbereich II angesiedelt ist.

Die ursächlichen Bedingungen, die das studentische Handeln bestimmen, finden sich auf der Achse **(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben**. Dabei ist es irrelevant, welche strukturgebenden Elemente aus den Artefakten der Universität herauszulesen sind. Wichtig ist dabei, welche Elemente die Studierende als strukturierend wahrnehmen.

Bei der Definition dieser Achse und der zugehörigen Kategorien war es stets von Interesse, zu erfahren, welche strukturierenden Elemente die Studierenden wahrnehmen und welche ihr Handeln be-

<sup>56</sup> Es wurden auch Studierende des Studiengangs ‚Kreatives Schreiben‘ diesen Studierenden zugeordnet. Dies lässt sich damit begründen, dass die Studierenden in identischen Lehrveranstaltungen sitzen und von denselben Dozenten an denselben Orten unterrichtet werden.

einflussen können. Hierbei stellten sich folgende Elemente als bedeutsam heraus: formale und informelle Strukturen<sup>57</sup>. Hierbei wird deutlich, dass diese jeweils in einem unterschiedlichen Maße thematisiert wurden und auch nicht für jeden der befragten Studierenden handlungsleitend sind. Dennoch finden sich bei all diesen Nennungen Wirkungen auf das Handeln der Studierenden. Um ein Beispiel zu nennen: Eine Studierende belegt beispielsweise im Wintersemester keine Lehrveranstaltungen an der Domäne, weil es ihrer Meinung nach schon schwer sei, dorthin zu kommen, noch schwieriger sei allerdings das Fortkommen<sup>58</sup>. Um sich mit diesem Problem nicht auseinandersetzen zu müssen, werden Lehrveranstaltungen nach der räumlichen Lage ausgesucht. Zur Auswahl von Lehrveranstaltungen können noch weitere Kriterien hinzugezogen werden. Im Idealfall belegen Studierende Lehrveranstaltungen nach Interesse. Dies ist vielen der befragten Studierenden auch sehr wichtig, wie sie betonen. Lehrveranstaltungen werden jedoch auch nach der Lehrperson und der von ihr geforderten Leistung ausgewählt. Einige Studierende geben an „gerne den leichten Modulschein zu nehmen“<sup>59</sup>. Andere Studierende postulieren eine starke intrinsische Motivation und Wissensdurst. Auf dieser Bezugsebene wird dann argumentiert, dass die Lehrenden noch mehr von ihren Studierenden fordern könnten. Ein anderes Kriterium, das für die Auswahl von Lehrveranstaltungen bedeutsam zu sein scheint, ist die Möglichkeit zur Anrechnung von Lehrveranstaltungen in dem Modulplan. Interessanterweise reagieren Studierende hierauf entweder sehr angepasst und ohne die Struktur zu hinterfragen, oder sie beachten diese überhaupt nicht und studieren die Lehrinhalte, für die sie sich interessieren. Dies erscheint jedoch auch ein temporäres Phänomen zu sein. Im Verlauf ihres Studiums verstehen sie, welche Bedeutung den formalen und informellen Regelungen an der Universität zukommt. Je nach beigemessener Bedeutung richten sie hiernach ihr Studium aus. Sofern die Zuordnung zum Modulplan für die Studierenden ein wichtiges Kriterium darstellt, führt dies zu Bemühungen hierauf einwirken zu wollen. Dieses Element kann dazu führen, dass Studierende über die Anrechnungsmodalitäten mit Lehrenden verhandeln. Die Form, wie Studierende hiermit umgehen, differiert und scheint auch noch einen weiteren Blick zu erfordern. Dies wird auf der Achse *Zeithandeln* thematisiert.

Die Regelstudienzeit stellt eine Größe dar, die von Studierenden als Maß anerkannt wird. Dieses Maß kann die eigene Zeitplanung erleichtern, ebenso wie die Studienordnung. Sie können hieran ihre Zeitplanung ausrichten. Dies machen auch einige Studierende. Die Studierenden führen hierzu unterschiedliche Gründe an. Es können finanzielle Gründe oder familiärer Druck sein.

---

<sup>57</sup> Welche Strukturen im Einzelnen hierunter zuzuordnen sind, ist unter der Zusammenfassung dieser Kategorie nachzulesen. Hierin findet sich auch ein Verweis auf Strukturen, die auf das studentische Handeln wirken, die nicht auf den Kontext der Universität zurückgeführt werden können.

<sup>58</sup> Vgl. HIKUWI19CH

<sup>59</sup> Vgl. HIKUWI7MH

Keine eindeutigen Informationen zu Regularien des Studiums seitens der Universität führen bei Studierenden Unsicherheiten herbei, mit denen sie in einem unterschiedlichen Maße umgehen. In der Regel wählen sie jedoch einen Weg, der ihnen verlässlich erscheint. So kursierte zum Erhebungszeitpunkt der Interviews das Gerücht, das die Studienordnung im Bereich *Literatur/Kreatives Schreiben* überarbeitet werde. Es solle im Rahmen der Überarbeitung nun nicht mehr vorgegeben werden, dass man Kulturpolitik belegen müsse. Darauf reagierten einige mit dem Hauptfach Literatur so, dass sie auch Kulturpolitik nicht mehr belegten, andere taten dies trotzdem, da nicht klar war, inwiefern dies tatsächlich umgesetzt werden würde. Kurzfristige Änderungen führen in der Regel dazu, dass die Studierenden in Zeitstress geraten. Sie müssen nun ihr Verhalten an die Struktur anpassen. Dies geschah laut Bericht eines Studierenden in einem Kurs. Während des Semesters wurde bekannt gegeben, dass alle Studierenden in diesem Kurs ihren Modulabschluss machen sollten. Dies wurde einer Kurshälfte bereits zu Semesterbeginn gesagt, der anderen erst zum Ende des Semesters. Dies führte insbesondere bei der Gruppe, die diese Information kurzfristig erhielt dazu, dass sie zunächst eine Unzufriedenheit verspürten, dann aber alle in einem kurzfristigen Zeitraum darauf hinarbeiteten, den Modulabschluss zu bewältigen und entsprechende Vorbereitungen hierfür unternahmen.

Mitbestimmung der Studierenden bei der Auswahl eines Themas für ein Referat (inhaltlich und zeitlich) oder auch bei der Form von Prüfungsleistungen kann das Gefühl von „Stress“ herbeiführen. Manche Studierende, die dazu tendieren, sich Themen nach Interesse auszuwählen, vernachlässigen die zeitliche Planung. Dies kann dazu führen, dass sie in einem zeitlich geballten Zeitraum mehrere Themen auf einmal aufbereiten müssen. Die Erfahrung zu machen, dass die Prüfungsform nicht immer zwingend vorgegeben ist, führt dazu, dass Studierende Lücken finden, um den ‚Weg des geringsten Widerstands‘ zu gehen. Entsprechend versuchen sie Prüfungsformen mit Lehrenden zu verhandeln. Ähnlich verhält es sich mit dem Anmeldeverfahren zu Lehrveranstaltungen über das LSF. Die Studierenden haben bemerkt, dass das formale Anmeldeverfahren über diese Software keine Verbindlichkeit aufweist. Da es auch möglich ist, in Rücksprache mit den Lehrenden zu den Kursen zugelassen zu werden. Die Erfahrung, dass manche Regeln an der Universität flexibel ausgelegt werden, kann dazu führen, dass Studierende auch keinen Sinn darin sehen, diese einzuhalten. Dies zeigt sich gleichfalls bei Abgabeterminen. Diese können, sofern notwendig, auch noch mit den Lehrenden nachverhandelt werden.

Noten stellen ebenfalls ein wichtiges Steuerungselement an der Universität dar. Insbesondere im Kontext von Bologna werden Noten immer wichtiger, weil jede Note ihren Anteil an der Gesamtleistung beiträgt. In dem Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ stellt sich jedoch bezüglich dieses Elements ein Paradox heraus. Die Studierenden glauben überwiegend, dass der Berufseinstieg durch praktische Erfahrung erleichtert wird und nicht über den Notendurchschnitt.

Trotzdem wollen alle Studierende gute Noten erzielen. Dies begründen sie über den Vergleich mit anderen Studierenden. Man möchte nicht schlechter dastehen als die Kommilitonen. Gleichfalls beobachten die Studierenden, dass viele gute Noten vergeben werden. Dies erklären sie sich dadurch, dass es sich um einen guten Studiengang handelt, der gute Studierende hervorbringt.

Aus den bisherigen Schilderungen wurde ersichtlich, dass bestimmte Zeit- und Strukturvorgaben auf das studentische Handeln wirken. Wie sich dies im Folgenden beschreiben lässt, wird auf der Achse *Zeithandeln* weiter thematisiert und ausdifferenziert. Diese Achse wird im Rahmen des Kodier-Paradigmas als ‚Handlungsstrategie‘ deklariert. Es geht dabei darum, welche Strategien die Studierenden im Zusammenhang mit den ursächlichen Bedingungen, den ‚Zeit- und Strukturvorgaben‘, entwickeln. Auf der Achse **Zeithandeln** war es insbesondere von Interesse, wie planerisch Studierende mit ihrer Zeit umgehen. Gibt es möglicherweise unterschiedliche Strategien? Lassen sich klar einzelne Strategien herausarbeiten oder passt sich die Strategie ggf. bestimmten Umständen an?

Dabei erscheint die Form, wie Studierende ihre Zeit planen, auch stark davon beeinflusst zu werden, welche Ziele sie für sich definiert haben. Viele Studierende wissen ziemlich genau, wohin die Reise nach dem Studium gehen soll. Um diesem Ziel näher zu kommen, unternehmen sie unterschiedliche Aktivitäten wie freie Projektarbeit. Es dient dem Nachweis von praktischen Erfahrungen. Sie bewerten die praktische Erfahrung als viel relevanter als die theoretische Ausbildung. Daher erscheint auch oft die Anwesenheit in einer Lehrveranstaltung sekundär zu sein. Je weniger Studierende für sich Ziele definieren können, desto enger orientieren sie sich an den Strukturen und Lehrinhalten, die von der Universität vordefiniert werden. Eine weitere Interpretation, die die Probleme einer langfristigen Zieldefinition erklären könnte, kann aber auch als strategisches Verhalten erklärt werden, da gewisse Ereignisse auch nicht vollends geplant werden können.

Studierende, die die Relevanz von praktischen Erfahrungen sehen, tendieren auch eher dazu, die Regelstudienzeit zu verlängern. Sie führen dabei auch an, dass sie sich nicht hetzen lassen wollten. Andere Studierende versuchen, alle Aktivitäten in den sechs Semestern Regelstudienzeit unterzubringen.

Dem Auslandssemester, welches freiwillig eingelegt werden kann, und den Aktivitäten neben dem Studium werden größere Einflüsse beigemessen als ursprünglich erwartet. Fast alle der befragten Studierenden planen ein Auslandssemester. Lediglich zwei Studierende sind zum Zeitpunkt der Befragung hierzu noch unentschlossen.

Im Bereich *Zeithandeln* wird bei einem gezielten Blick deutlich, dass viele Studierende davon berichten, dass sie ihr Studierverhalten im Verlauf des Studiums angepasst hätten. Die beschriebene Anpassung geht dabei in zwei bis drei Richtungen. Es gibt zum einen die Studierenden, die ihr Studium

begannen und dabei die vordefinierte Struktur nie hinterfragten, bis sie für sich die Entscheidung trafen, auch etwas zu wagen und Dinge zu lernen, bei denen zunächst die Möglichkeit der Anrechnung im Unklaren liegt. Dann wiederum gibt es die Studierenden, die ihr Studium „mutig“ begannen und ihre Lehrveranstaltungen nach reinem Interesse aussuchten und dann merkten, dass diese Form der Prioritätensetzung nicht dazu führt, das Studium in einem absehbaren Zeitraum abzuschließen.

Laut dem Kodier-Paradigma wird das Phänomen, das von Interesse ist, gleichfalls von Konsequenzen begleitet. Bei dem Aspekt, den ich unter ‚Konsequenzen‘ betrachten und fassen möchte, handelt es sich um die Zeitwahrnehmung. Beeinflusst die organisationale Struktur auch die Zeitwahrnehmung? Dies wird nun auf der Achse **Zeitwahrnehmung** thematisiert.

Wann erleben die befragten Studierenden Zeitdruck? Aus den definierten Kategorien wurde ersichtlich, dass Zeitdruck bei den Studierenden durch Aufschiebeverhalten und demnach aus einem Missmanagement im Umgang mit Zeit resultieren kann. Dies macht sich unter anderem darin bemerkbar, dass Studierende von ihrer ursprünglichen Planung abweichen. Sie erleben einen Konflikt zwischen ihren individuellen Präferenzen und den Vorgaben durch die definierte Struktur. Dinge, die Studierende belasten und auch für einen gewissen Druck verantwortlich sind, können zudem aus einem wahrgenommenen finanziellen Druck oder durch Druck aus dem sozialen Umfeld resultieren.

Dass das Empfinden von Zeitdruck auch auf ein Missmanagement im Umgang mit Zeit zurückgeführt wird, ist vielen Studierenden bewusst. Aber führt diese Erkenntnis auch dazu, dass Studierende eine Veränderungsabsicht im Umgang mit ihrer Zeit entwickeln? Bei der Frage danach geben wenige Studierende an, ihr Zeithandeln verändert zu haben. Eine Studierende<sup>60</sup> erklärt, kaum noch Texte im Selbststudium zu lesen, weil diese in der Lehrveranstaltung besprochen würden. Viele Studierende sehen sich selber in der Verantwortung, für ihre Zeiteinteilung verantwortlich zu sein. Planungen nicht einhalten zu können, führen sie auf eigenes Missmanagement zurück. Diese Einsicht führt jedoch selten zu einer Verhaltensänderung. Dennoch schildern einige Studierende, dass sie bereits etwas verändert haben. Eine Befragte hat nun beispielsweise gelernt, auch mal „nein“ zu sagen. Das Ausrichten des eigenen Handelns an Strukturen scheint verbreitet zu sein. Inwiefern dies Bestand hat, wird unter dem Aspekt „Veränderung im Verhalten“ geklärt.<sup>61</sup> Eine solche Verhaltensänderung kann gleichfalls zu einer Etablierung von regelabweichendem Verhalten führen. Insbesondere dann, wenn Studierende bemerken, auf welche Gegebenheiten (formaler und informeller Art) des Studiums sie Einfluss nehmen können.

---

<sup>60</sup> HIKUWI19CH

<sup>61</sup> An dieser Stelle möchte ich auch noch einmal daran erinnern, dass Studierende dieses Studiengangs teilweise ihre Orientierung an der Studienstruktur verändert haben. Dies wurde in der Kategorie *Veränderung im Verhalten* thematisiert.

Zentrale Erkenntnis ist an dieser Stelle, dass die Organisation der Universität keinen zwangsläufigen Einfluss auf die Zeitwahrnehmung haben muss. Es gilt jedoch: je geballter die Aufgaben und Verpflichtungen in einem absehbaren Zeitfenster sind, desto mehr wird Zeitdruck wahrgenommen. Somit kann die Organisation der Universität in einzelnen Situationen, wenn Termine eng aufeinander prallen, das Empfinden von Zeitdruck befördern. Eklatanter scheinen sich jedoch Aspekte außerhalb der Universitätswelt auszuwirken. Studierende sehen sich in einem hohen Maße auch selber verantwortlich für das Empfinden von Zeitdruck. Diese auf der Achse *Zeitwahrnehmung* angeführten Aspekte verschärfen den Eindruck, dass das Zeithandeln der Studierenden in engem Zusammenhang mit den organisationalen Anforderungen steht, bzw. das Handeln an den vorhandenen Strukturen ausgerichtet wird.



Abbildung 8: Kernkategorie: Zeithandeln im Kontext organisationaler Anforderungen

### 7.3 Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen im Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik

Im Folgenden wird die Analyse des Interview-Materials der Studierenden im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ vorgenommen. Der Zeitraum der Erhebung ist mit dem im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ identisch. Die Analyse basiert auf 16 Interviews mit Studierenden, die ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojektes ZEITlast täglich ihre Zeitverwendung online dokumentierten. Das Material wird zunächst nach dem oben bereits dargestellten Verfahren und der Kategorisierung aufgebrochen. Dies dient insbesondere dazu, eine Vergleichbarkeit zwischen beiden Studiengängen herzustellen.

Für diese Veröffentlichung werden im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Achsen dargestellt. Sie beinhalten die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit auf deren Basis die Argumentation aufgebaut wird. Exemplarisch werden die Folgerungen mit Interviewauszügen belegt. Die gesamte Auswertung befindet sich im Anhang.

#### *Achse (Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben*

Auf der Achse *(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben* wurden die Kategorien *strukturierende Elemente*, *Ansprüche an das Studium* und die *Bedeutung von Noten* betrachtet.

Elemente der Studienstruktur, die bei den Studierenden Sorgen auslösen, sind beispielsweise die Regelungen bei der Vergabe von Plätzen in Lehrveranstaltungen. Mittels der Software LSF machen die Studierenden die Erfahrung, oft nicht zu den Kursen zugelassen zu werden. Dies führt dazu, dass sie sich dann zu möglichst vielen Kursen anmelden und zu eher wenigen zugelassen werden. Somit folgert HISOP11JJ für die erste Woche während der Vorlesungszeit: *„Die erste Woche ist eigentlich die reine Hetz- und Stresswoche, weil in unserem Studiengang überhaupt nicht geplant ist, was man für Lehrveranstaltungen besucht und welche davon man benotet machen muss. Sondern es ist recht frei, es wird nur vorgegeben, welche Inhalte es sein sollen. Dementsprechend ist man zum Hin- und Herrennen verurteilt. Man rennt von einem Seminar zum anderen und hofft, dass man noch rein kommt, obwohl man abgelehnt wurde. Dann kommen die Scheinanforderungen, das ist das größte Stressthema. In dieser Woche sind alle Studenten wie Erstklässler, wissen nicht, was sie machen sollen. Und dann kommen Referate, Referate, Referate, weil jedes Seminar so aufgebaut ist, dass man ein Referat halten muss und dann eine Ausarbeitung schreibt“* (HISOP11JJ; Z. 52-62). Studierende reagieren auf diese Situation in zweierlei Hinsicht. Es gibt die Studierenden, die in der ersten Woche der Vorlesungszeit mit den Lehrenden über eine Zulassung verhandeln und dann auf der anderen Seite die Studierenden, die die Platzvergabe über das LSF akzeptieren.

Einige Studierende sind sehr an ihrer eigenen Fortbildung interessiert. Sie haben entsprechend den Anspruch die Zeit des Studiums als persönliche Lernphase zu nutzen. Diese Studierenden lernen nebenbei noch eine Sprache oder besuchen freiwillig weitere Schlüsselkompetenzkurse. *„Also ich hab ein*

*Jahr lang Italienisch gemacht; beziehungsweise ich konnte schon Italienisch, hab es vertieft. Und hab dann noch mal angefangen, neu Türkisch zu lernen. [...] wir können uns das über das Wahlpflichtfach anrechnen lassen als unbenoteten Schein. Und da hab ich zwei Kurse anrechnen lassen. Und das fand ich so toll, also fand ich es total klasse und eben auch diese Kooperation mit der Volkshochschule. Dadurch haben wir die Kurse ja auch günstiger gekriegt“* (HISOP5OG, Z. 102-104). Sie versprechen sich hiervon eine bessere Organisation des eigenen Studiums oder einen leichteren Einstieg in das Berufsleben. Dieses Verhalten findet sich eher bei den Studierenden, die bereits an dieser Stelle der Studie als ehrgeizig bezeichnet werden können. Andere Studierende fokussieren sich nur auf das Studium. Prioritär ist Studierenden in diesem Fall der Berufseinstieg.

Wird der Versuch unternommen, die erhobenen Daten weiter zu strukturieren, fällt auf, dass die Aspekte, die von den Studierenden benannt werden, unterteilt werden können in Aspekte einer formalen und einer informellen Organisationsstruktur. Zu den formalen Aspekten zähle ich alle Nennungen der Studierenden, die festgeschrieben bzw. gesetzt sind. Beispiele hierfür sind: die Regelstudienzeit, die Studienordnung oder die örtliche Struktur der Universität. Zu den informellen Organisationsstrukturen zähle ich die fluiden Bereiche. Zu diesen fluiden Bereichen gehören die Lehrorganisation, die Prüfungsformen etc. Es sind die Regelungen, die unmittelbar mit Lehrenden verhandelt werden können. Auf diese Struktur werde ich in dem abschließenden Modell des empirischen Teils weiter eingehen.

Noten sind für Studierende dieses Studiengangs gleichfalls wichtig. Hierbei ist insbesondere der Notendurchschnitt von 2,5 für die Studierenden erstrebenswert: *„In der Schule hatte ich nicht so einen guten Notendurchschnitt. Deswegen will ich jetzt etwas besser sein. Ich hab nämlich ein Drei-Zweier, was so ein bisschen an mir nagt. Deswegen möchte ich jetzt einen guten Durchschnitt haben. Ich probiere immer, dass alles unter 2,5 liegt, weil ich weiß, dass ist die Richtlinie für den Master“* (HISOP1EA, Z. 212-235). Insbesondere für die Studierenden, die planen ein Masterstudium zu beginnen, ist der Notendurchschnitt sehr wichtig.

Auf dieser Achse haben sich bereits viele Verhaltensweisen von Studierenden gezeigt, die in unmittelbaren Zusammenhang mit der Lehrorganisation stehen. Auf der Achse *Zeithandeln* wird im Folgenden versucht, diese weiter zu validieren. Es wird geprüft, welche Umstände tatsächlich Reaktionen und auch direkt planerisches Verhalten hervorbringen. Dabei steht die Annahme im Raum, dass hierbei auch eine persönliche Priorisierung im Sinne eines eigenen Zeitmanagements von Bedeutung sein kann. Vorab wird jedoch der Bereich der Zeitwahrnehmung betrachtet.

### ***Achse Zeitwahrnehmung***

Auf der Achse *Zeitwahrnehmung* werden die Kategorien: *wahrgenommener Zeitdruck* und *Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit* angeordnet. Diese Kategorien basieren auf den Nennungen der



Studierenden hinsichtlich ihrer Empfindungen zum Thema Zeit im Kontext des Studiums. Es summieren sich Nennungen zu Zeitdruck und den Überlegungen dazu den Umgang mit Zeit zu verändern.

Zeitdruck entsteht bei den befragten Studierenden insbesondere dann, wenn die Verpflichtungen sich in einem bestimmten Zeitfenster ballen. HISOP8SH erklärt bei der Frage nach der Empfindung von Zeitdruck: *„Hauptsächlich sind das die letzten Wochen, wo dann alles zusammen kommt. Meistens hat man noch Referate und Hausarbeiten abzugeben und dazu eben die Klausurenphase. Das ist dann meistens so in den letzten zwei, drei Wochen“* (HISOP8SH, Z. 2-4).

Zu Beginn des Semesters verspüren Studierende Zeitdruck, wenn Lehrende dazu übergehen, Themen für Referate zu verteilen. *„Also manchmal, wenn es in den ersten Seminaren um Referatseinteilungen geht, dann denke ich manchmal ‚Moment, ich weiß noch gar nicht, ob ich benotet oder nicht benotet, und jetzt will ich noch nicht und einen Moment, können wir das vielleicht nächste Woche machen?‘ Dass man sich schon so schnell festlegen muss ohne entscheiden zu können, ob das Seminar etwas für einen ist. Aber man verpflichtet sich ja, wenn man mit jemand anderen etwas zusammen macht<sup>62</sup>, dann kann man ja nicht sagen, Du ich will das Seminar jetzt doch nicht und dann steht der andere da mit dem Referat alleine. Aber sonst kommen ich mit dem Timing gut klar“* (HISOP2TB, Z. 2). Auch bei Gruppenarbeiten kann Zeitdruck entstehen, wenn die Studierenden dabei Probleme verspüren, gemeinsame Termine zur Bearbeitung zu finden. Bekannt sind dann weiterhin die Prüfungszeiträume, in denen die Studierenden Zeitdruck empfinden. Überraschend ist dabei, dass die Studierenden sich oft selber in der Verantwortung dafür sehen, wenn sie dieses Gefühl verspüren. Sie führen dies auf einen Mangel an Selbstorganisation zurück. *„Es ist im Prinzip so eine Sache, an der man teilweise sowieso selbst schuld ist“* (HISOP8SH, Z. 88).

Die meisten Studierenden gaben dabei an, mittlerweile zufrieden mit ihrem Umgang mit Zeit zu sein. Häufig fanden sich jedoch auch Nennungen, dass sie kontinuierlich den Vorsatz haben, ihren Umgang mit Zeit zu optimieren. Einige haben hierzu auch schon aktiv einen Kurs in der Moderationswerkstatt besucht oder selber ausprobiert, wie sie sich am besten organisieren können. Dies scheint eine Begleiterscheinung des fachlichen Curriculums zu sein.

### **Achse Zeithandeln**

Auf dieser Achse summieren sich die Kategorien, die das Zeithandeln der Studierenden zu beeinflussen scheinen. Zunächst werden Nennungen gesammelt, die die langfristige Planung der Studierenden fokussieren. Weitere Kategorien sind: *Zeitpläne/Zeit planen (kurzfristig)*, *Prioritäten setzen*, *flexible Planung*, *unter Druck arbeiten*, *regelabweichendes Verhalten* und *Veränderung im Verhalten*. Die Achse *Zeithandeln* beschäftigt sich zum einen mit der Frage, wie Studierende mit ihrer Zeit umgehen. Hierbei geht es um ihre langfristige Studienverlaufsplanung und möglicherweise auch darüber hin-

---

<sup>62</sup> Gemeint ist ein Gemeinschaftsreferat.

aus. Weitere Fragen, die sich anschließen, sind: Wie setzen sie ihre Prioritäten? Welchen Stellenwert nimmt das Studium ein?

Elf von sechzehn Studierenden engagieren sich neben dem Studium entweder beruflich oder ehrenamtlich. Sie versprechen sich über diese zusätzliche Zeitinvestition einen leichteren Einstieg in das Berufsleben. Hinsichtlich der Planung des Studiums machen sich alle Studierenden Gedanken. Aus den Interviews ergab sich, dass es drei Größen zu geben scheint, die die Planung der Studierenden beeinflussen: die Regelstudienzeit (ggf. auch durch die finanzielle Situation bedingt), der Berufswunsch und auch das Ziel, das Masterstudium beginnen zu können. HISOP1EA betont die Relevanz des Berufseinstiegs: *„Mir ist es wichtig, dass ich später eine Arbeit bekomme. Mir ist es wichtig, dass ich eine gewisse Auswahl haben kann, was ich für eine Arbeit nehme und nicht irgendwas nehmen muss. Und dass ich auch in Führungspositionen mit dem akademischen Abschluss kommen kann“* (HISOP1EA, Z. 330-334). Auch die Regelstudienzeit erweist sich hierbei als bedeutsam: *„Also ich möchte auf jeden Fall den Bachelor machen und ich wäre auch noch daran interessiert den Master zu machen und ich möchte in der Regelstudienzeit fertig werden. Das ist mir wichtig, weil das ja auch viel kostet. Aber ich möchte auch nicht schneller fertig werden, weil ich find Studieren auch an sich angenehmer, als arbeiten zu gehen“* (HISOP1EA, Z. 44-68). Die Aspekte, die die studentische Planung beeinflussen, können sich ergänzen.

Ein Bereich, der nicht als Kategorie abgefragt wurde, jedoch im Zuge der Untersuchung deutlicher wurde, ist der Aspekt der Peers. Studierende berichten davon, was andere Studierende machen und wie sie denken. Diesem Gruppenverhalten schließen sie sich beispielsweise an, indem sie gemeinsam den Seminarplan für das kommende Semester erstellen oder sich zumindest Gedanken darüber machen, was andere Studierende denken.

Die kurzfristige Zeitplanung, also die Überlegungen, wie die Studierenden ihren Tag oder auch eine Woche strukturieren, scheint unterschiedlich zu sein. Es gibt eine Gruppe von Studierenden, die stark nach ihrem Kalender leben und hierin alle Termine eintragen und sich über diese Strukturierung orientieren. Andere Studierende arbeiten bzw. studieren dann, wenn sie Lust dazu haben. Dieses unterschiedliche planerische Verhalten gilt es, im Weiteren noch genauer zu fokussieren und hinsichtlich einer Typenbildung zu berücksichtigen. Wie die Zeit strukturiert wird, hängt auch davon ab, welche Ziele die Studierenden fokussieren und inwiefern sie einen finanziellen Druck verspüren. Es gibt auch Studierende, die darauf Wert legen, gutes Wetter zu nutzen. Sie ziehen dann die Freizeit dem Studium vor.<sup>63</sup>

Insgesamt lässt sich folgern, dass Elemente in der Studienstruktur dazu führen, dass Studierende auf dieser Basis Entscheidungen treffen. Ein Beispiel hierfür stellen die Anforderungen von Lehrenden

---

<sup>63</sup> HISOP1EA

dar, die darüber entscheiden können, ob die Lehrveranstaltung besucht wird, oder auch das Verhandeln von Studierenden begünstigen können. Als Beispiel lässt sich an dieser Stelle anführen, dass Studierende davon berichten, dass sie Lehrveranstaltungen nicht besuchen, wenn der Lehrende zu viel von ihnen einfordern würde. Dies kann auch eine Vorabbesprechung sein: *„Ich habe ein tolles Seminar gesehen und dachte, dass es auch zeitlich toll wäre, weil es von Samstagmorgen bis zum Sonntagabend geht. Dann kam die erste E-Mail, in der stand, dass es ein Vorbereitungstreffen gäbe, aber ich hätte da nicht anreisen können, also bat ich den Dozierenden, mich aus der Liste zu nehmen“* (HISOP14DK, Z. 640-651).

Bedeutsam ist an dieser Stelle, dass dies überwiegend Entscheidungen gegen das Engagement im Studium sind. So werden Lehrveranstaltungen beispielsweise „abgehakt“, weil es keine Alternative hierzu gibt. Somit befördern die organisationalen Strukturen eben genau das Gegenteil von dem, was sie tun sollten. Interessant ist, dass ein großer Anteil an Studierenden für sich Strategien entwickelt haben, um ihre Zeitinvestition in das Studium zu reduzieren. Das funktioniert gut. Sie schaffen es zudem, Kurse vorzuziehen, um im sechsten Semester „scheinfrei“ zu sein. Somit können sie sich auf ihre Bachelorarbeit konzentrieren und erreichen ihr Ziel, in der Regelstudienzeit fertig zu werden.

#### **7.4 Zeithandeln in dem Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik**

Im Fokus dieser Arbeit steht das Zeithandeln von Bachelorstudierenden im Kontext von organisationalen Anforderungen. Aus dem Interviewmaterial heraus konnten, im Hinblick auf diese Fragestellung, vergleichbare Kategorien herausgearbeitet werden. Entsprechend kann die Modellierung aus Kapitel 7.2 auch für diesen Abschnitt nutzbar gemacht werden.

Ich möchte an dieser Stelle daher nur kurz resümieren, was im Hinblick auf das Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ wichtig erscheint. Auch hier wurden drei Achsen gebildet: *(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben, Zeitwahrnehmung* und *Zeithandeln*. Auf der Achse **(Organisationale) Zeit- und Strukturvorgaben** sind es Vorgaben der Lehrenden, aber auch Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnungen, die für alle Studierenden von Bedeutung sind. Interessant ist im Fall der Studierenden in dem Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“, dass nur zwei von sechzehn Studierenden eine Verlängerung der Regelstudienzeit in Kauf nehmen würden. Die übrigen Studierenden sehen die Regelstudienzeit von sechs Semestern als erstrebenswertes Ziel. Sie führen hierzu vermehrt finanzielle Gründe an (sieben von sechzehn Studierenden). Ein weiterer Aspekt, der die Regelstudienzeit bedeutsam macht, ist die hohe Berufsorientierung in diesem Studiengang. Viele Studierende möchten nach dem Bachelorstudium gleich einen Einstieg in das Berufsleben finden. Studierende, die diese Argumentation führen, interessieren sich vermehrt für den sozialen Bereich. Andere Studierende planen ein Masterstudium. Das Masterstudium beginnt einmal im Jahr im Wintersemester. Daher ist für diese Studierendengruppe gleichfalls die Regelstudienzeit erstrebenswert. Insbesondere für die

Studierenden, die bereits für sich das Ziel formuliert haben, ein Masterstudium aufzunehmen, nehmen Noten als besonders bedeutsam wahr. Das geht so weit, dass sie Kurse vorziehen, um dann im sechsten Semester ausreichend Zeit zu haben, um sich zum einen auf die Bachelorarbeit zu konzentrieren und zum anderen um die Zeit zu nutzen, schlechte Noten nachzubessern. Es gibt allerdings auch die Studierenden, die die Studienstrukturen nutzen, um in ihnen Zeitfenster für die eigene Fortbildung zu nutzen.

Zeit spielt in jedem Fall eine Rolle und sie wird vor allem dann präsent, wenn nur noch wenig davon vorhanden ist. Auf der Achse **Zeitwahrnehmung** wurde deutlich, dass Studierende dann Zeitknappheit verspüren, wenn sich die Aufgaben und Prüfungen in einem bestimmten Zeitfenster ballen. Dies ist meist am Ende des Semesters der Fall. Hiermit umzugehen, erfordert die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit. Es erfordert die Disziplin, um sich vorausschauend auf die Aufgaben zu konzentrieren. Über diese verfügen anscheinend einige Studierende, andere haben bisher im Verlauf ihres Studiums gelernt, dass sie auch mit wenig Vorbereitung Prüfungen gut bestehen können. Andere beginnen stets kurzfristig mit dem Lernen oder Verfassen von Hausarbeiten und empfinden dabei Stress. Hieraus haben sie für sich jedoch nicht den Bedarf abgeleitet, etwas an ihrem Umgang mit Zeit zu verändern. Oft erscheint die Angabe einen Bedarf an zeitlicher Optimierung zu sehen, eine rhetorische Floskel zu sein. Der Wunsch nach Optimierung ihres Umgangs mit Zeit, zusammen mit dem Vorziehen von Lehrveranstaltungen führt dazu, dass sie als Folge hiervon das Gefühl von Zeitknappheit empfinden.

Da sich in dieser Stichprobe von Studierenden auch eine Studierende aus dem ersten Fachsemester und andere bis zum fünften Fachsemester befanden, wurde im Zuge der Untersuchung immer deutlicher, dass es irgendwann im Verlauf des Studiums einen Punkt zu geben scheint, an dem Studierende ihren Umgang mit Zeit im Studium, sprich ihr **Zeithandeln**, verändern. Dies wird dann insofern sichtbar, als dass einige Studierende eine Form von regelabweichendem Verhalten entwickeln. Diese zeigt sich darin, dass Studierende mit den Lehrenden über ihre Leistungsanforderungen verhandeln, Lehrveranstaltungen nach dem Aufwand, der hierin erbracht werden muss, aussuchen, oder in Absprache mit den Lehrenden Abgabetermine für Hausarbeiten verlängern. Somit entsteht auch eine Komplizenschaft<sup>64</sup> zwischen Studierenden und Lehrenden. Studierende können mit Lehrenden über Prüfungsformen oder Abgabetermine verhandeln. Dies ist insofern eine Folge der (*Organisationalen*) *Zeit- und Strukturvorgaben*, als dass den Studierenden mittels der Software LSF Lehrveranstaltungen zugewiesen werden. Die Zuordnung folgt pragmatischen Prinzipien und berücksichtigt nicht die studentischen Interessen. Zum anderen entwickeln Studierende ein Gefühl dafür, welche Leistungen für

---

<sup>64</sup> Diese Beschreibung findet sich in ähnlicher Form ebenfalls bei Autoren wie Kühl (2011) oder Bourdieu (2007).

die entsprechende Anzahl an Credit-Points angemessen sind. Weichen einzelne Anforderungen hiervon ab, wird dies von Studierenden thematisiert.

Andere Studierende berichteten im Interview davon, dass sie sich ihre Stundenpläne entweder möglichst ohne eine längere freie Zwischenzeit zwischen den Lehrveranstaltungen zusammenstellen oder in dem Fall, dass ein freies Zeitfenster bleibt, sie dieses möglichst gut nutzen wollen. Im Zuge des Studiums gehen Studierende also zeitlich effizient mit ihrem Studium um. Ein Resultat dieser effizienten Zeitnutzung ist die Reduzierung der Workload. Das Argument, man sei durch die hohen Anforderungen des Studiums sehr belastet, führt dazu, dass an allen möglichen Stellen der Aufwand versucht wird zu reduzieren. Dies wird beispielsweise in den Verhaltensformen deutlich, dass Lehrveranstaltungen nicht mehr besucht werden, nachdem Studierende hierin ihr Referat gehalten haben. Gleichzeitig kann dieses Verhalten auch als Kompetenz beschrieben werden – in Form einer Selbstorganisationskompetenz. Sie nehmen eine Prioritätensetzung vor. Sie entwickelt sich neben den inhaltlichen Anforderungen des Studiums im Umgang mit den organisationalen Strukturen. Es scheint ein Prozess zu sein, der Studierende zu diesem Zeithandeln bringt. Studierende im ersten Studienjahr hinterfragen die Strukturen weniger.

Die oben angeführten Aspekte machen den Zusammenhang von Handeln und Strukturen deutlich. Diesen möchte ich an dieser Stelle visualisieren:

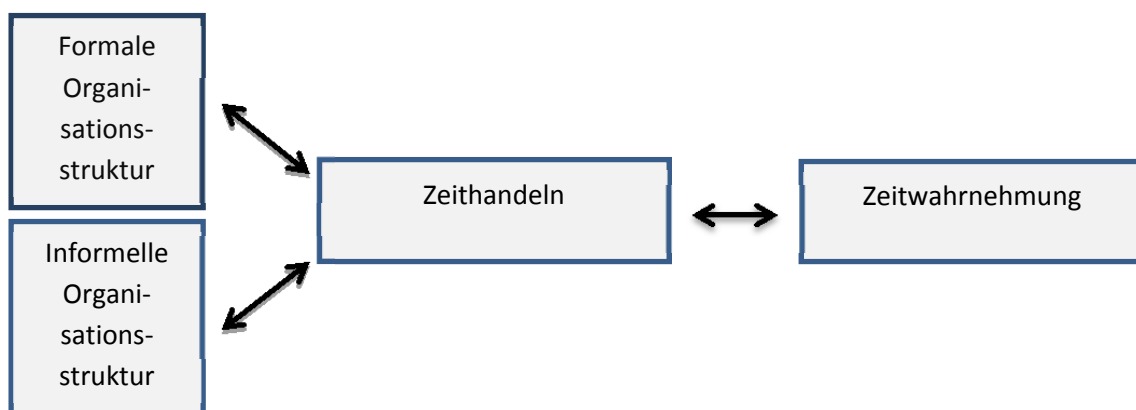


Abbildung 10: Zusammenhang Zeithandeln, Zeitwahrnehmung und organisationalen Strukturen

Deutlich wurde im Zuge dieser Untersuchung, dass Studierende auf die formalen und informellen Strukturen der Hochschule reagieren und ihr Zeithandeln hieran ausrichten. Dies wirkt gleichzeitig auch auf ihre Zeitwahrnehmung. Entweder können sie für sich einen Umgang mit Zeit entwickeln, der kein Gefühl von Getriebenheit herbeiführt, oder sie studieren so, dass sie Verpflichtungen aufschieben oder so viele Lehrveranstaltungen besuchen, dass das Gefühl von Zeitknappheit eine plausible Folge darstellt. Wie Studierende ihre Zeit wahrnehmen, kann im Umkehrschluss auf ihr Zeithandeln

wirken. Sehen Studierende eine Masse an Aufgaben vor sich, entwickeln sie das Gefühl von Zeitknappheit. Als Folge hiervon argumentieren sie, dass Lehrende zu viel fordern würden. Dies wird insbesondere an dem Beispiel des Verhandelns um die Anforderungen für eine Studienleistung deutlich. Sofern sich die Lehrenden an dieser Stelle auf die Aushandlung einlassen, können Studierende auf den Handlungsspielraum, der den Lehrenden in den Studien- und Prüfungsordnungen eingeräumt wird, einwirken. Aus dem Interview mit dem Studierenden HIKUWI13MM wurde ersichtlich, dass das Feedback von Studierenden hinsichtlich der Studienordnungen ernst genommen wird. Studierende verweisen auf Unklarheiten oder ungünstige Regelungen. Studierende können in den Prozess der Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen eingebunden werden.<sup>65</sup>

Dieses oben konstruierte Modell gilt für beide der untersuchten Studiengänge. Es kann als Ableitung des Modells in Kapitel 7.2 gefasst werden.

Die bisher dargelegten Ausführungen und Modellierungen sind eine Folge der Reduktion von Komplexität. Dies trifft zum einen für die Studierenden, zum anderen auch für den Betrachter zu. Es werden bewusst keine Rückschlüsse auf beispielsweise den Fachhabitus oder auf verfügbare finanzielle Ressourcen o. ä. gezogen. Die hierfür relevanten Items wurden nicht abgefragt oder nicht ausgewertet, da sie im Zuge der Fragestellung wenig Relevanz aufwiesen.

Diese dargelegte Zusammenfassung zusammen mit der Modellierung weist noch einen oberflächlichen Charakter auf. Sie zeigt keine Spezifika im Umgang mit Zeit. Diese Spezifika werden im folgenden Kapitel aufgearbeitet. Hier wird eine Typenbildung vorgenommen. Sie veranschaulicht den Ausprägungsgehalt des Zeithandelns im Kontext der organisationalen Strukturen.

---

<sup>65</sup> An der Stiftung Universität Hildesheim gilt der Diskurs mit Studierenden als Themenfeld für die Qualitätssicherung. Als Institution wurde der Dies academicus an der Stiftung Universität Hildesheim eingerichtet. Am 20.01.2010 wurde hier über die Belastung der Studierenden über Anwesenheitskontrollen diskutiert. Ein Ergebnis hiervon war, dass von dem Präsidenten Prof. Dr. Friedrich der Appell an die Lehrenden erging, keine Anwesenheitslisten mehr zu führen. Nähere Informationen sind unter: <http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=dies-academicus> zu finden. (letzter Zugriff: 11.03.2013)

## 7.5 Typenbildung: Methodische Bearbeitung des Materials beider Studiengänge

Die Interviews wurden mit Studierenden geführt, die sich als Probanden für das BMBF-geförderte Forschungsprojekt: *ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien* gewinnen ließen. Im Rahmen dieser gegebenen Stichprobe wurden die Gesprächspartner zufällig ausgewählt. Die Zufallsauswahl wurde telefonisch getroffen. Zum Interview wurden die Studierenden geladen, die telefonisch erreichbar waren. Dieses Vorgehen ist nur teilweise vordefiniert: Es handelt sich um eine zufällige Auswahl aus einer gegebenen Gruppe und kann daher als kriteriengeleitete Fallauswahl bezeichnet werden. Festlegungen wurden wie folgt getroffen:

- Bachelorstudiengänge (Sozial- und Organisationspädagogik & Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis)
- Teilnahme an der Erhebung von Zeitbudgetdaten
- Bestimmung der Anzahl der Befragten nach theoretischer Sättigung
- Definition der abgefragten Bereiche durch offene leitfadengestützte Interviews<sup>66</sup>

Zur Herausbildung von Typologien dienen die Empfehlungen von Kelle und Kluge 2010:

1. Konstruktionen relevanter Vergleichsdimensionen: Hier werden Kategorien und Merkmale erarbeitet bzw. definiert, mit deren Hilfe Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen herausgearbeitet werden können. In dem vorliegenden Fall wurden die Vergleichsdimensionen aus den Vorüberlegungen, die sich im Leitfaden finden und den Kodierungen des Interviewmaterials gebildet.
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten: Hier werden die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen gruppiert und hinsichtlich ihrer Regelmäßigkeiten untersucht. Es werden erste Kontraste zu anderen Fällen gebildet. Auf Ebene des Typus müssen die Fälle eine Homogenität aufweisen.
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge: Um Sinnzusammenhänge herauszubilden, wird der Merkmalsraum weiter reduziert. Es entstehen quasi Idealtypen. Kelle und Kluge erklären weiter, dass es sich hierbei um eine Aufdeckung von Regelmäßigkeiten (soziologische Regeln) handelt.
4. Charakterisierung der gebildeten Typen: Die konstruierten Typen werden hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen und ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge beschrieben. (Beschreibung in Anlehnung an Kelle und Kluge 2010, S. 91 f.; 101 ff.)

---

<sup>66</sup> Die resultierenden Kategorien und Codes des Leitfadens werden im Anhang beschrieben.

Ziel der gebildeten Typologie ist es, letztendlich Entdeckungen, Beschreibungen und Systematisierungen im Feld vorzunehmen. Aufbauend auf den Ergebnissen eröffnet sich die Anschlussperspektive, Empfehlungen auszusprechen, wie sich universitäre Lehre auf Basis der zeitlichen Orientierungsmuster ihrer Studierenden gestalten lässt.

## 7.6 Typenbildung im Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik

Für eine differenzierte Typenbildung ist es erforderlich, zunächst die einzelnen Fälle zu charakterisieren. Hierbei werden zunächst Unterschiede kontrastiert und Gemeinsamkeiten erarbeitet. Dies veranschaulicht die resultierende Typenbildung. Im ersten Schritt werden Fälle charakterisiert, die sich unterscheiden. Dies sind die Studierenden HISOP14DK, HISOP31JZ und HISOP11JJ. Ihre Charakterisierung bildet die Basis für weitere Kontrastierungen. Im Fokus steht ihr Zeithandeln. Interviewauszüge dienen hierbei als Belege für die Herausbildung eines Typs. Im Weiteren werden die verbleibenden Interviewdaten aufbereitet und die hieraus resultierenden Charakterisierungen mit bereits vorhandenen verglichen. Die Zeitbudgetdaten werden als weitere Vergleichsdimension herangezogen. Die Merkmale, die aus dem Interviewmaterial resultieren, sind:

Achse	Kategorie
Zeitwahrnehmung	Wahrgenommener Zeitdruck
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit
(Organisationale) Zeit- u. Strukturvorgaben	Strukturierende Elemente
	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung
	Bedeutung von Noten
Zeithandeln	Planung / Ziele (langfr.)
	Zeitpläne / Zeit planen (kurzfr.)
	Prioritäten setzen
	Unter Druck arbeiten
	Flexible Planung
	Studieren nach Vorgabe
	Regelabweichendes Verhalten

---

Tabelle 6: Darstellung von Achsen und Kategorien

Nachfolgend wird je Typ ein Fall charakterisiert. Dies reduziert die Komplexität des Materials und erleichtert das Lesen. Die jeweiligen Fallzahlen sind den beigefügten Tabellen zu entnehmen.



## I. Ergebnisfokussierte Optimierer

### HISOP14DK

Zum Zeitpunkt der Untersuchung studierte HISOP14DK im fünften und sechsten Semester. Die folgenden Zeitbudgetdaten beziehen sich also auf ihre Studienabschlussphase. Betrachtet man diese Daten, werden die Schwankungen zwischen einzelnen Monaten deutlich. Im Vergleich zu anderen Studierenden kann man bei HISOP14DK folgern, dass es sich bei ihr um eine disziplinierte und engagierte Studierende handelt. Sie studiert monatweise (in der Vorlesungszeit) weit über hundert Stunden. Daneben geht sie einer Erwerbstätigkeit nach, arbeitet in zwei Vereinen ehrenamtlich und hat im Juni ein Vollzeitpraktikum begonnen. Aufgrund ihres Studienabschlusses nahm sie nur bis August an der Erhebung teil.

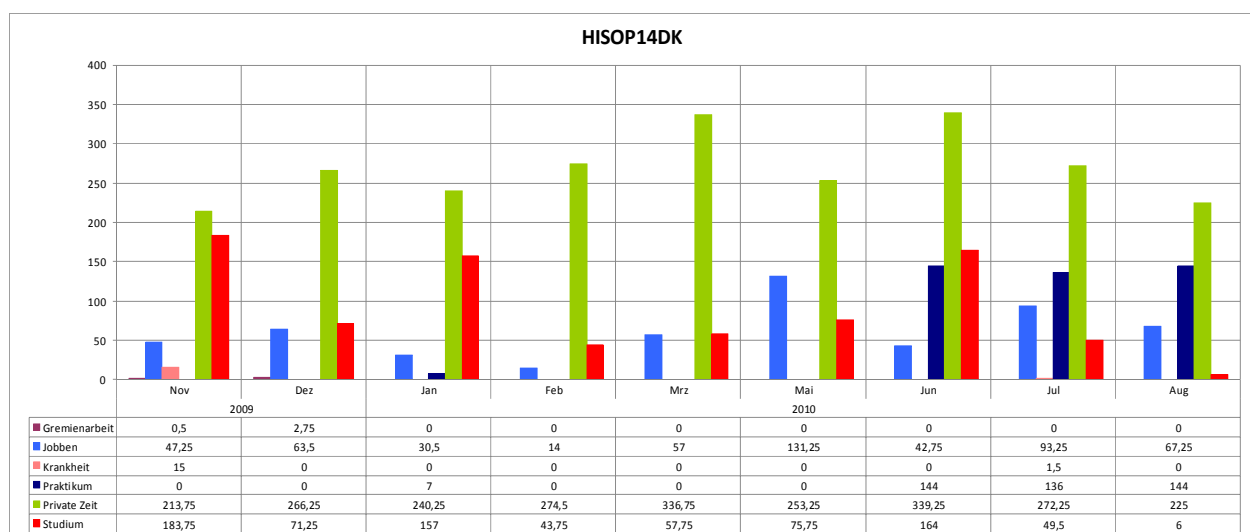


Abbildung 11: Zeitbudget HISOP14DK

Aus dem Interview mit ihr ging hervor, dass sie neben dem Studium in dem Café ihrer Eltern arbeitet. Sie kann sich hier die Zeit relativ frei einteilen. Nebenbei gibt sie an, in der Fachschaft zu arbeiten und sich in der Moderationswerkstatt zu engagieren. Sie erzählt, dass sie aus beiden Tätigkeiten viel gelernt habe. Durch die Arbeit in der Fachschaft könne sie sich nun durchzusetzen. Durch das Engagement in der Moderationswerkstatt hat sie gelernt, Seminare zu leiten. Sie erhofft sich über dieses Engagement einen leichteren Berufseinstieg. Wie sie das Studium optimal und zeitlich effizient für sich gestalten kann, um sich auch genügend Freiräume für weitere Tätigkeiten zu verschaffen, hat sie bereits früh im Studium gelernt:

*„Ja ich hab irgendwie ich glaub im zweiten Semester, hab ich gemerkt also da hatte ich relativ wenig und dachte irgendwie so ist das auch doof. Also ich kann das gar nicht mehr so sagen. Ich glaube ich hatte sechs Seminare oder so. Also es war wirklich nicht die Welt und dann hab ich mir das alles nochmal angeguckt und hab dann im dritten Semester, glaube ich, mit vierzehn oder so weiter studiert und dann festgestellt, okay wenn du das jetzt die nächsten zwei Semester auch durchziehst dann hast du das fertig und dann kannst du im sechsten wenn*

*jetzt wirklich nochmal irgendwo was völlig daneben geht und man sagt die Note möchte dann vielleicht wirklich überhaupt gar nicht, dann kann man immer noch mal nachbessern. Also ich hab nochmal ein bisschen Reserve aber ich hab eben auch die Zeit und kann sagen okay ich zieh wieder zurück zu meinen Eltern. Spart Miete, ne?! man muss das ja mal ganz pragmatisch sehen und so ist das dann gekommen, dass ich halt gesagt hab okay da hab ich dann auch mehr Zeit und Ruhe wahrscheinlich für eine Bachelorarbeit“ (HISOP14DK, Z. 76-90).*

Auffällig ist bei HISOP14DK, dass sie im Nachhinein für sich einen Punkt markieren kann, an dem sie eine Veränderung im Umgang mit ihrem Studium vorgenommen hat. Sie beschreibt ihre eigene Planung als pragmatisch. Dass HISOP14DK für sich selber zeitlich effizient studiert, lässt sich nicht nur daraus ableiten, dass sie einen Monat vor Ende der Regelstudienzeit mit der Bearbeitung der Bachelorarbeit fertig wird, sondern wird auch darin deutlich, dass sie gemerkt hat, dass dies durchaus möglich ist. Sie hat seit dem zweiten Semester damit begonnen, Kurse vorzuziehen. Sich im sechsten Semester auf die Bachelorarbeit zu konzentrieren, war von ihr beabsichtigt. Dies eröffnet ihr zwei Optionen: Zum einen kann sie verbleibende Ressourcen dafür nutzen, um Noten zu verbessern. Dies scheint ihr wichtig zu sein. Zum anderen scheint sie auch ein sparsamer Mensch zu sein. Je eher das Studium in Hildesheim beendet ist, desto eher kann sie auch zu ihren Eltern zurückziehen. Dies scheint für sie ein gutes Vorgehen für die Übergangsphase zwischen Studium und Beruf zu sein. Sie möchte gerne praktische Erfahrungen sammeln. Sie hat dies bereits im Studium vorangetrieben. Es wird darin ersichtlich, dass sie sich in zwei Vereinen ehrenamtlich engagiert, nebenbei arbeitet und in der Moderationswerkstatt aktiv ist.

*„Mein Antrieb dahinzugehen, war wirklich diese Seminarkonzeption. Von Anfang bis Ende und Durchführung und Arbeit mit der Gruppe, Moderation von Gruppen. Was halt im Endeffekt der Beratung zugutekommt“ (HISOP14DK, Z. 593-603).*

Sie ist sehr daran interessiert, praktische Erfahrungen zu sammeln. Sie können ihr auch für ihr Wunsch-Arbeitsfeld „Beratung“ zugutekommen. Sie plant kein Masterstudium im Anschluss an das Bachelorstudium. Sie möchte erst einmal praktisch arbeiten. Sie schließt es aber nicht aus, später neben dem Beruf weiter zu studieren. Auf die Frage, ob sie ein Masterstudium plant, antwortet sie folgendermaßen:

*„Jain, wenn ich muss jetzt erst mal was machen. Studieren war gut. Obwohl ich das nie wollte, aber jetzt war es gut und jetzt muss ich auch irgendwas machen. Und jetzt muss ich irgendwie mal gucken was so geht und ja vielleicht berufsbegleitend Organizational Studies<sup>67</sup>“ (HISOP14DK, Z. 91-111).*

Wie bereits im ersten Zitat deutlich gemacht wurde, hat sie das Ziel schnell zu studieren. Sie führt als weitere Begründung an, dass bei ihr zwischen der Schule und dem Beginn des Studiums bereits 2,5 Jahre lagen. (In dieser Zeit hat sie Einblicke in die internationale Jungendarbeit gewonnen.) Um die-

---

<sup>67</sup> Es handelt sich hierbei um einen Weiterbildungsstudiengang an der Stiftung Universität Hildesheim.

ses Ziel auch zu erreichen, gehört sie zu den Menschen, die viel planen. Scherzhaft fügte sie im Interview an: *„Ohne meinen Kalender sage ich gar nichts“* (ebenda, Z. 130). Sie besucht als Folge dessen jedoch auch Lehrveranstaltungen, die sie als uninteressant wahrnimmt. Vordergründig geht es bei ihr darum, den Schein zu bekommen. Sie wirkt sehr pflichtbewusst und motiviert.

Um ihr Studium zu meistern, hat sie sich bestimmte Verhaltensweisen angeeignet: Sie weiß, wie sie sich motivieren kann. Sie weiß, dass sie Gruppenarbeiten motivieren, also arbeitet sie gerne in dieser Arbeitsform. Darüber hinaus schreibt sie ihre Hausarbeiten gerne in einem Café. Sie findet Wege zur Optimierung im Umgang mit Zeit. Aufgaben, wie das Abholen von Scheinen bei Lehrenden, werden zwischen ihr und anderen Studierenden aufgeteilt. Sie vereinbart Termine mit Lehrenden, die außerhalb der Sprechzeiten liegen. Sie verhandelt gerne mit Lehrenden über Prüfungsformen. Hierbei bevorzugt sie mündliche Prüfungen und betont beim Berichten hierüber: *„Absprache ist alles und das funktioniert eigentlich ganz gut bei uns“* (HISOP14DK, Z. 349-269). Sie lernt gerne für Dinge, die sie interessieren. Deutlich wird, dass HISOP14DK für sich gelernt hat, wie sie sich im Studium arrangiert und gleichfalls den Mut aufwendet, um das System der Universität zu beeinflussen, indem sie gesetzte Regelungen (beispielsweise Prüfungsformen) hinterfragt und Alternativen hierzu einfordert. Hierbei hat sie die Erfahrung gemacht, dass diese Einflussnahme möglich ist. Neben dieser Form, auf das System zu wirken, hat sie weitere Instrumente für sich entdeckt:

*„Ich hab wirklich einen Kalender und da müssen auch alle Daten rein und dann hab ich nochmal so eine Mind-map im Computer, wo ich Sachen drin hab, die halt jetzt nicht unbedingt zeitgebunden sind, die man aber auch nicht vergessen darf. Wo ich dann immer mal wenn ich denke okay irgendwie hast du gar nix zu tun kann ich da mal gucken, da find ich bestimmt etwas. Ja so ist es im Moment“* (HISOP14DK, Z. 130-134).

Im Weiteren beschreibt sie, dass sie neben ihrem Papierkalender auch das Computerprogramm Outlook für ihre eigene Organisation nutzt:

*„Also ich hab, ja ich hab den Papierkalender, wo ich diese festen Termine reinschreibe und ich hab halt über mein E-Mailprogramm halt dieses Outlook, da hab ich halt eher diese Aufgaben drin, die ich auch wirklich mit dem Computer erledigen muss also wenn ich für den Verein irgendwelche ja ich mach da halt diese SV- Meldungen also diese Sozialversicherungssachen, die hab ich dann da drin, weil ich dann sagen kann, okay dann mach ich das jetzt so und da kommen sie eben wieder und im Papierkalender sind sie halt weg, wenn ich die Seite umschlage. So naja nicht wirklich, aber ne?! so im Kopf halt ja“* (HISOP14DK, Z. 159-171).

Ihr Stundenplan fällt zum Zeitpunkt des Interviews auch so aus, dass sie zwei Nachmittage frei hat. Daher fällt ihr ihre Organisation nicht schwer (vgl. HISOP14DK, Z. 249-251). Sie hat auch bereits Überlegungen und Versuche unternommen, ihren Umgang mit Zeit zu verändern. Sie hatte damit experimentiert, einen Wochenplan für sich zu erstellen. Hiervon ist sie jedoch wieder abgekommen und zu

ihrem bewährten System zurückgekehrt (vgl. HISOP14DK, Z. 136-150). Sie berichtet an keiner Stelle des Interviews davon, dass es mit ihrer Planung an einer Stelle mal nicht geklappt hätte. Aus den Zeitbudgetdaten geht hervor, dass sie ihre eingangs formulierten Ziele umsetzen konnte. Sie berichtet gleichfalls nicht von wahrgenommenem Zeitdruck. Sie kritisiert lediglich die regelmäßige Vergabe von wöchentlichen Aufgaben durch die Lehrenden.

Als Anspruch an ihre universitäre Bildung formuliert sie, dass Sie durch das Studium darin befähigt beziehungsweise darin bestärkt werden möchte, selber zu denken. Sie bewertet Reproduktionsdenken als eher unwichtig (vgl. HISOP14DK, Z. 685-691).

### Charakterisierung: Ergebnisfokussierte Optimierer (n = 8)

Achse	Code	HISOP14 DK	HISOP5OG	HISOP1EA	HISOP17S N	HISOP8SH	HISOP15DL	HISOP6VH	HISOP9SH
Zeit-wahr-nehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	nein	teilweise	teilweise	teilweise	teilweise	teilweise	ja	teilweise
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	System et.	System et.	System et.	System et.	System et.	System et.	k.A.	eher ja
Struktur-ierende Elemente	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Pers. Entw.	Beruf	Beruf	Beruf	Beruf	Pers. Entw. & Beruf	Beruf	Beruf
	Bedeutung von Noten	wichtig	wichtig	wichtig	wichtig	wichtig	nicht so wichtig	wichtig	wichtig
Zeit-handeln	Planung / Ziele	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
	Zeitpläne / Zeit planen	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	eher ja
	Prioritäten setzen	k.A.	k.A.	ja	k.A.	k.A.	ja	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
	Flexible Planung	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	ja
	Studieren nach Vorgabe	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	eher ja
	Regelabweichendes Verhalten	ja	ja	ja	ja	nein	ja	nein	ja

Tabelle 7: HISOP: Ergebnisfokussierte Optimierer

Diese Studierenden wirken sehr reflektiert und engagiert. Sie meistern die Anforderungen des Lebens gut. Sie gehen neben dem Studium weiteren Aktivitäten nach. Hierzu gehören ehrenamtliche Tätigkeiten, jobben und/oder das Engagement in der Moderationswerkstatt. Sie gehen zur Koordination dieser Tätigkeiten sehr planerisch vor. Sie bedienen sich Instrumenten zur zeitlichen Planung und besitzen den Mut, an einigen Stellen mit den Lehrenden zu verhandeln. Hierbei thematisieren sie Prüfungsformen und vereinbaren Termine mit Dozierenden zum Austausch, die außerhalb der regulären Sprechzeiten liegen. Sie treffen auch Absprachen mit anderen Studierenden. Sie haben für sich gelernt, wie sie für sich Motivation gewinnen können und welche Arbeits- und Prüfungsformen ihnen entgegenkommen. Diese Gruppe der Studierenden geht planerisch vor. Tätigkeiten, denen sie neben dem Studium nachgehen, dienen entweder dem Erwerb von Einkommen oder dem Erwerb von beruflich relevanten Kompetenzen oder Qualifikationen. Sie versuchen, ihre Vita zu optimieren. Hierzu kann es gehören, das Studium vor Abschluss der Regelstudienzeit zu beenden, oder im letzten Semester keine Scheine mehr machen zu müssen, um die zeitlichen Ressourcen in die Bachelorarbeit

oder der Nachbesserung von zu schlechten Noten nachgehen zu können. Ehrgeiz und Zielstrebigkeit gehören zu den Eigenschaften dieser Studierenden.

Leichte Abweichungen scheint es im Fall von HISOP9SH zu geben. HISOP9SH verfolgt keine strikte Planung und das ist gleichzeitig die Strategie von HISOP9SH. HISOP9SH ist auch viel aktiver und engagierter als andere Studierende in dieser Typologie. Bezüglich langfristiger Ziele hinsichtlich dem Berufswunsch und einem anschließendem Masterstudium ist sie gut aufgestellt. HISOP9SH plant sowohl langfristig als auch kurzfristig. Ihre Strategie im Umgang mit Zeit kann als eine Art spontanes Reagieren beschrieben werden. Sie weiß, wann welche Aktivität ansteht. Sie plant jedoch nicht strikt, sondern reagiert auf kurzfristige Änderungen. Engagement neben der Universität ist ihr wichtig, ebenso wie ein guter Notendurchschnitt. Sie wirkt jedoch nicht verhandelnd auf das System der Universität ein. Sie nutzt eher defensive Taktiken. Sie nutzt freie Zeitfenster, meldet sich erst zur Nachschreibeklausur an oder ist einmal absichtsvoll durch eine Klausur gefallen. Sie hat Überlegungen angestellt, ihren Umgang mit Zeit zu optimieren, ist jedoch mit dem Weg, den sie für sich gefunden hat, zufrieden.

Alle weisen eine Orientierung im Studium auf, die darauf basiert, auch praktische Erfahrungen zu sammeln und einen guten Einstieg in das Berufsleben zu finden. Auch diesen Bedürfnissen gehen sie hinreichend nach. Sie haben für sich Wege im Studium gefunden, mit denen sie für sich optimal das Studium abschließen können. Neben dem Studium schauen sie danach, weitere Erfahrungen zu sammeln, die ihnen den Berufseinstieg erleichtern könnten. Sie planen kurzfristig einzelne Etappen des Studiums und langfristig Ziele, die sie nach dem Bachelorabschluss anvisieren.

## II. Strukturanalytisch Suchende

### HISOP31JZ

Wie aus der unten angeführten Zeitverteilung hervorgeht, hat sich HISOP31JZ nur in der ersten Erhebungsphase an der Studie beteiligt. Sie gab für ihr Ausscheiden den Grund an, sich mehr auf das Studium konzentrieren zu wollen. Zum Zeitpunkt der Erhebung befand sich HISOP31JZ im ersten Fachsemester. Vor Aufnahme des Studiums hat sie eine Ausbildung absolviert und bereits gearbeitet. Ihre Zeitinvestition in das Studium kann als hoch beschrieben werden. Im Januar wendet sie 188,75 Stunden für ihr Studium auf, im November hingegen nur 32 Stunden.

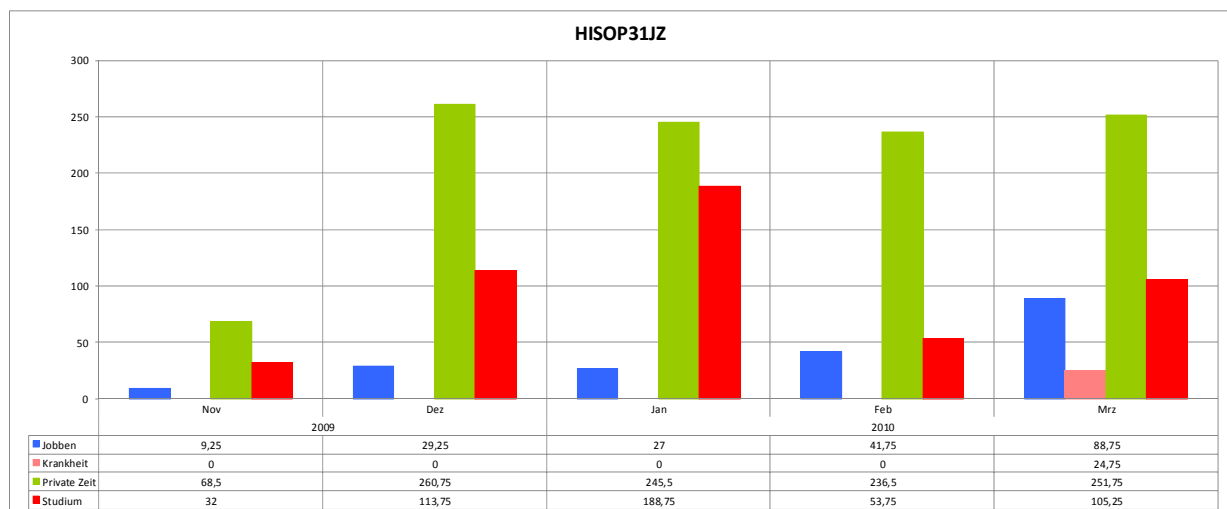


Abbildung 12: Zeitbudget HISOP31JZ

Das Interview mit HISOP31JZ fand im April 2010 statt; somit im Anschluss an die erhobenen Daten.

Im Interview zeigte sie sich sehr engagiert. Sie nimmt die Dinge und Vorgaben sehr ernst. Sie hat sich das Studium gezielt ausgesucht. Ihre Motivation, das Studium aufzunehmen, bestand darin:

*„mal zu den Leuten zu gehören, die gerne zur Arbeit gehen“ (HISOP31JZ, Z. 440).*

Privat arbeitet sie ehrenamtlich mit Tieren und arbeitet neben dem Studium auf 400-Euro-Basis. Hier kann sie sich ihre Arbeitszeiten frei einteilen (vgl. HISOP31JZ, Z. 124-150). Sie hält sich an die Vorgaben, die die Universität macht. Werden ihr nicht alle benötigten Kurse über das LSF zugewiesen, besucht sie auch nicht mehr Kurse. Sie beruft sich darauf, dass sie sich ihre Kurse ja gar nicht aussuchen könne und auch die Dozierenden keinen Einfluss auf die Platzzuweisung nehmen könnten:

*„Meinen Lehrveranstalter kann sich gar nicht aussuchen, wer da drin sitzt oder so. Das LSF sortiert sogleich nach, [einf. Interviewer: also die höchsten Semester kriegen zuerst einen Platz. ] Ja ist immer ein bisschen schade. Weil ich denk auch, auch wenn ich jetzt ein Modul habe, ich wollte [mich] auch schon so [.] für Module anmelden, was erst zum Beispiel im dritten Semester gekommen wär, aber ich denk, da ist grad bei mir das Thema*

*so interessant und da wär es ein bisschen schade, wenn das dran ist und ich habe für das Modul nur Themen, die mich gar nicht so interessieren. Dann ist es ein bisschen schade“ (HISOP311JZ, Z. 214-232).*

Sie bringt nicht den Mut auf, nicht nach dem Plan zu studieren. Als Begründung hierfür fügt sie an, dass beim Belegen von interessanten Themen, diese dann ja zu dem Zeitpunkt, in dem das Modul tatsächlich zu studieren sei, ja möglicherweise kein interessantes Thema mehr bliebe. Nicht alle Anforderungen der Lehrenden zu kennen, bereitet ihr Sorgen:

*„Aber bei solchen Sachen, da weiß man nicht genau, was auf einen zukommt oder jetzt ist es zum Beispiel so, dass ich im Modul Recht die Wahl habe, ob ich jetzt eine Hausarbeit mache oder eine Klausur schreibe. Die Klausur findet schon in drei Wochen statt. [Anmerkung Interviewende: Das ist ziemlich früh] genau ja, wir haben die Vorlesungen immer zweimal die Woche jetzt damit das ein bisschen abgekürzt wird, weil ne, Herr ZA dann noch ins Ausland geht und deswegen, genau, ist alles ein bisschen straffer. Da weiß ich jetzt auch noch nicht genau, wie ich das mache. Einerseits interessiert mich die Sache mit der Hausarbeit, diese Themen, die auch Frau FD hat, aber so gesehen stehen dann nur, ja wir sollen vier bis sechstausend Wörter schreiben, ich hab eigentlich (.) ja schon Ausarbeitungen gemacht und annähernd Hausarbeiten, aber ganz genau, was eine Hausarbeit ist, das weiß ich nicht. Also in der Hinsicht fühl ich mich auch ein bisschen schlecht vorbereitet“ (HISOP311JZ, Z. 40-54).*

An anderer Stelle erklärt sie:

*„Wenn ich nicht genau weiß oder es einschätzen kann, was ich für eine Prüfung machen muss, was ich für eine Hausarbeit machen muss, wie da einfach die Anforderungen liegen. Oder eben viel gesagt wird, ja du bist eben an der Universität, da musste Dich selber drum kümmern. Ich denke nicht, dass ich unselbstständig im Leben bin, aber da doch schon so das Gefühl, das manchmal einfach der Wegweiser fehlt und dass dann Studenten irgendwie das Leben dadurch nochmal ein bisschen schwerer gemacht wird, also ist nicht irgendwie dass man sagt, wir wollen nicht, dass Euch alles irgendwie nicht alles vorgekaut wird. Aber manchmal wäre es wirklich einfacher, einfach zu sagen: ‚Hey das und das sind immer die Anforderungen und das und das müsst ihr machen‘ Und den und den müsst ihr dann dafür einschreiben. Und das ist dann teilweise immer so ein zeitlicher Mehraufwand, genau also geht darum, nicht den Überblick zu verlieren“ (HISOP311JZ, Z. 4-20).*

Den Ausführungen nach lässt sich folgern, dass sie noch recht unsicher ist und noch nicht weiß, wie die Universität funktioniert. Hierauf hat sie bisher auch noch keine Antwort gefunden. Dies wird auch darin deutlich, dass sie die Planung des Semesters bisher nur in Abstimmung mit einer Kommilitonin gemacht hat:

*„Ja, also ich hab mir auch genau das Buch geholt, Vorlesungsverzeichnis und dann hab ich es aber erst mal liegen gelassen, weil ich hab gedacht, ist ja noch genug Zeit, wenn Du eigentlich jetzt zwei, drei Wochen vorher anfängst, einfach mal zu blättern und dann hatte ich mich auch nochmal mit einer Kommilitonin zusammengesetzt und hab schon erst mal geguckt, was mich einfach interessiert und hab mich auch dafür eben überall angemeldet und hab mir auch die Studienordnung genommen und geguckt, was brauch ich noch, was muss ich noch machen? Eine Sache muss ich noch nachholen. Das war aber nur so ein Wochenendseminar. Also ich denke*

*so von der Vorbereitung her war das alles schon in Ordnung. Aber was man dann (jetzt) letztendlich bekommen hat, (.) das ist dann genau, das. Aber da sagen immer alle Leute: ‚Ja, das ist an der Uni so‘ (HISOP31JZ, Z. 194-212).*

Zur Organisation ihres Studiums hat sie sich verschiedene Verhaltensweisen angeeignet, bzw. aus dem Berufsleben übernommen. HISOP31JZ gibt an, dass sie eine Frühaufsteherin sei (vgl. HISOP31JZ, Z. 174-180). Sie stehe morgens früher auf, um ihre Dinge zu erledigen, benutze gerne einen Terminkalender, um sich zu organisieren, versehe ihre Aufgaben mit Uhrzeiten und nutze ihre Zeitfenster für Bibliotheksarbeiten:

*„Also ich versuche jetzt auf jeden Fall mehr die Zeit zu nutzen, eben in der Uni zu bleiben, also zum Beispiel auch, dass ich montags auch wenn ich drei Freistunden da immer drei Zeitstunden eben frei habe, dass ich dann nicht nach Hause fahre, weil ich denk, das bringt mir nichts. Erst mal ist es die Wegstrecke und wenn ich erst mal zuhause bin dann ist, fällt einem doch irgendwas ein sondern, dass ich eher hier bleibe, genau, und dann mich in die Mensa setze, was nacharbeite oder dann eben auch mal in die Bibliothek gehe. Dass ich dadurch eben einen Zeitvorteil habe. [...] Also eigentlich geht es, ich hab Montag, Dienstag und mittwochs. Da geht es gleich immer um acht Uhr los, aber jetzt selbst irgendwie wenn ich am Freitag oder so nix habe, dann steh ich auch spätestens um acht Uhr auf, also meistens immer um sieben, genau, damit ich auch einfach was schaffe. Und dann nicht, weil wenn ich, ich sag immer, wenn ich lange schlafe, dann hab ich auch nix vom Tag“ (HISOP31JZ, Z. 615 – 645).*

Um sich besser in der Welt der Universität zu orientieren, hat sie sich von einer Freundin in das wissenschaftliche Arbeiten einführen lassen und hat daraufhin den Weg in die Bibliothek gefunden, um sich weitere Hinweise zur online-basierten Literaturrecherche eingeholt:

*„Als ich bei einer Freundin war, die hat, mit der hatte ich so ein bisschen über Literaturrecherche gesprochen und sie hat auch gesagt: Mensch, Du machst das nur aus Büchern? Und so im Internet, da findet man so viel und auch eben wissenschaftliche Sachen, also die ist nicht über wie Wikipedia oder so was, was ja gar nicht wissenschaftlich ist, [...] dann hat sie mir ein bisschen was von ihr gezeigt. Also die macht jetzt auch ihren Doktor und ist auch wissenschaftlich engagiert. Also in der Hinsicht hätte ich mir irgendwie ein bisschen mehr gewünscht, dass wir gleich so in die Richtung geschoben werden. Ich bin dann hier dann auch nochmal in die Bibliothek gegangen und hab dann nochmal gesagt, wie funktioniert das nochmal genau mit der Literaturrecherche? und hier über die über die Seite, weil wir haben das nur einmal kurz angeguckt, so und so such ich eben ein Buch und das wär schon besser gewesen, also ich muss mich da jetzt auch, genau, mir wurde auch gesagt, ich muss da noch irgendwas runterladen“ (HISOP31JZ, Z. 354-380).*

Es wird ersichtlich, dass HISOP31JZ daran interessiert ist, sich an die Anforderungen der Universität anzupassen. Hierfür nimmt sie auch Hilfe außerhalb der Universität in Anspruch. Gleichzeitig hätte sie sich gewünscht, dass die Universität ihren Beitrag dazu leistet, sie in der Aneignung des wissenschaftlichen Arbeitens zu unterstützen. Sie hat sich bewusst nachdem sie berufliche Erfahrungen



gesammelt hat, für das Studium entschieden. Das Studium nimmt für sie einen hohen Stellenwert ein. Nimmt sie sich Zeit um privaten Aktivitäten in der vorlesungsfreien Zeit nachzugehen, bekommt sie ein schlechtes Gewissen:

*„Ich hab mal zwei Wochen gar nichts gemacht. Das tat mir auch sehr gut. Aber dann hab ich auch gedacht, als es wieder darum ging, die Sachen vorzubereiten und Hausarbeiten, Ausarbeitungen mussten eben abgegeben werden, da hab ich mich dann schon wieder drüber geärgert, dass ich das eigentlich gemacht habe, dass ich mal einen privaten Roman gelesen habe, statt irgendwie ein Buch für die Uni“ (HISOP31JZ, Z. 112-118).*

Noten sind ihr bisher nicht besonders wichtig. Sie geht zum Zeitpunkt des Interviews davon aus, dass sie eine 3,0 für vollkommen ausreichend beurteilt (vgl. ebenda, Z. 555). Sie plant nur den Bachelorabschluss. Sie gibt an, etwas älter zu sein. Ein Masterstudium würde ihr zu lange dauern. Das Studium solle ihr Spaß machen. Sie nehme es gerne in Kauf, das Studium um ein Semester zu verlängern. Sie möchte sich nicht zusätzlichem Stress aussetzen durch den Versuch, die Regelstudienzeit einhalten zu wollen (vgl. ebenda, Z. 188).

**Charakterisierung: Strukturanalytisch Suchende (n=1)**

Achse	Kategorie	HISOP31JZ
Zeitwahrnehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	ja
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	ist dabei
Strukturierende Elemente	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Pers. Entwicklung
	Bedeutung von Noten	nicht wichtig
Zeithandeln	Planung/Ziele	ja
	Zeitpläne/Zeit planen	ja
	Prioritäten setzen	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.
	Flexible Planung	k.A.
	Studieren nach Vorgabe	ja
	Regelabweichendes Verhalten	nein

**Tabelle 8: HISOP: Strukturanalytisch Suchende**

Die Studierende HISOP31JZ befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Übergangsphase zwischen dem ersten und zweiten Fachsemester. Sie hat das Studium bewusst gewählt, um irgendwann einen Beruf ausüben zu können, der ihr Spaß macht. Konkreter konnte sie ihr Berufsziel nicht formulieren. Auffällig ist, dass sie eigene Tagesabläufe versucht aufrechtzuerhalten und bemüht ist, die Tage so gut es geht zu nutzen. Ihr Studierverhalten ist jedoch insgesamt von viel Unsicherheit geprägt. Ihr sind die Anforderungen, die die Lehrenden haben könnten, nicht bekannt. Ihr fehlt es an Erfahrungen, abzuschätzen, welche Prüfungsform für sie geeignet ist. Sie tauscht sich mit Freunden über die Anforderungen des Studiums aus und nimmt deren Ratschläge an. Eigenständig kümmert sie sich daraufhin darum, ihre Fähigkeiten, im Speziellen die Literaturrecherche, zu verbessern. Bei der Planung des Folgesemesters orientiert sie sich stark an der Studienordnung und daran, wie Kommilitonen mit der Planung umgehen. Sie äußert es auch ganz frei, dass sie sich klarere Vorgaben im Studium wünscht. Sie hält sich an die Strukturen und belegt keine Kurse ohne Empfehlung durch die Studienordnung, weil ihr dann möglicherweise auch interessante Themen in den kommenden Semestern fehlen könnten. Die Noten beeinflussen ihr Studierverhalten nicht. Sie beschreibt die Bedeutung des Notendurchschnitts als mittelwichtig. Es ist jedoch auch davon auszugehen, dass sie bisher nicht allzu viele Noten bekommen hat. Man kann auch folgern, dass sie einfach noch nicht den Mut aufwenden kann, gegen die formalen Vorgaben der Lehrenden und der Studienordnung zu handeln.

### III. Prokrastinierende Pragmatiker

#### HISOP11JJ

Die Studierende HISOP11JJ befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews zwischen dem dritten und vierten Fachsemester. Ihre Workload unterliegt sehr starken Schwankungen. Im Wintersemester 2009/2010 investiert sie monatlich zwischen 20,5 und 78 Stunden in ihr Studium. Ein starker Ausreißer stellt der Monat März dar. Hier studiert sie 218,5 Stunden im Monat. Im Sommersemester 2010 fängt sie mit einer hohen Workload von 155,25 Stunden im Monat an. Danach nehmen die Stunden ab. Im September steigen sie wieder auf 165,75 Stunden. Sie gehört zu den Studierenden, die kontinuierlich neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Die aufgewendete Zeit hierfür variiert ebenfalls.

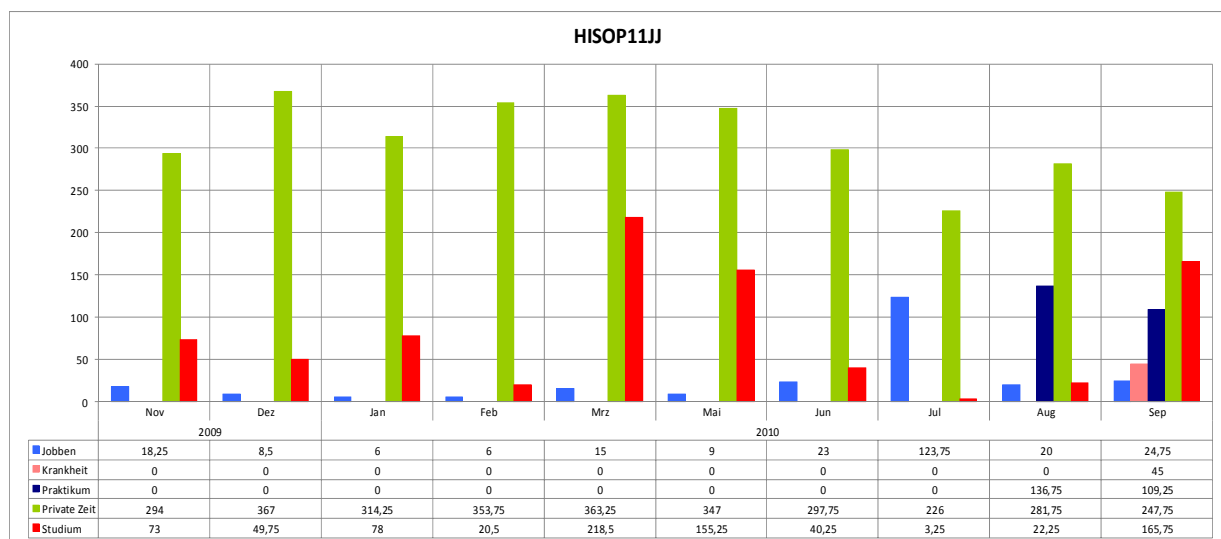


Abbildung 13: Zeitbudget HISOP11JJ

Ihr Praktikum absolviert sie in der vorlesungsfreien Zeit nach dem Sommersemester 2010. Parallel hierzu wendet sie verhältnismäßig viel Zeit für das Studium auf.

Zu ihrem Lernverhalten äußert sich HISOP11JJ so, dass sie ihre Hausarbeiten dann schreibe, wenn sie hierzu Lust habe. Bei der Möglichkeit sich die Zeit frei einzuteilen, stellt sie auch einmal private Aktivitäten zur Ablenkung vor die Verpflichtungen durch die Universität:

*„Ich muss ja ehrlich sagen, ich bin so ein Fernseh-Guck-Typ und es gibt so bestimmte Serien, die ich am Tag wenn ich vorlesungsfreie Zeit hab gerne gucke. Dann steh ich halt auf, mach entweder davor was, dann mach ich eine Stunde Pause, guck mir eine Serie an und so läuft dann halt mein Tag ab, also es kommt halt auch, je nachdem wie ich Zeit hab, aber wenn ich jetzt zum Beispiel richtig dabei bin, dann hör ich auch nicht auf zu schreiben. Also es ist aber schon noch ein bisschen entspannter, weil ich nicht zur Uni fahren muss, um bestimmte Sachen abzuhandeln, sondern da ist ja meine Zeiteinteilung und es ist mir überlassen. Dementsprechend geht es in der Hinsicht, wenn ich halt keine Lust hab, mach ich dann halt auch mal nichts“ (HISOP11JJ, Z. 122-134).*

Die Schwankungen in ihrer Workload lassen es erahnen: Sie lernt für Prüfungen erst kurzfristig.

*„Also jetzt im letzten Semester gab es ein Fach, was mir komplett gelegen hat, da hab ich nichts für gemacht und trotzdem meine Eins Null gemacht. Wenn Klausuren sind, lerne ich natürlich, also da ist dann schon mein Wille, dass ich es gut mache. Allerdings bin ich nicht so ein Typ, der drei Wochen vorher anfängt, sondern höchstens eine. [...] also ich fang dann auch vielleicht sogar parallel an zu lernen. Also in Statistik zum Beispiel hab ich effektiv drei Tage vorher angefangen und ich hatte in Statistik überhaupt keine Ahnung. Wir haben es zwar versucht, schon mal zwei Wochen vorher anzufangen, hat bei mir aber nicht funktioniert, weil ich da überhaupt nicht so aufnahmefähig bin, weil es für mich noch zu weit weg ist, wenn es drei Wochen noch hin ist. Ich brauche immer, so eine Woche ist bei mir so die Grenze und dann geht es los. [...] Meine Klausuren sind generell sehr gut ausgefallen“ (HISOP11JJ, Z. 500-522).*

Mit ihrem bisherigen Lernverhalten hat sie gute Erfahrungen gemacht. Sie hat trotzdem gute Noten bekommen. Betrachtet man noch einmal die Zeitdaten, wird deutlich, dass HISOP11JJ sich kein kontinuierliches Lernen angewöhnt hat. Sie neigt eher zum so genannten „Bulimie-Lernen“. Insgesamt erledigt sie Dinge dann, wenn sie Lust hierzu hat. Dies wird auch darin ersichtlich, wie sie mit dem Aufgabenbereich „Hausarbeiten“ umgeht. Sie berichtet im folgenden Zitat davon, dass sie Hausarbeiten zu schreiben hatte. Aufgrund privater Probleme hat sie ihre Aufgaben jedoch nicht erledigt:

*„Und dadurch hab ich halt eine fertig geschrieben, die hab ich komplett gemacht. Dann hab ich eine wegfallen lassen, mit der andern bin ich nicht zurechtgekommen, da hab ich jetzt eine Verlängerung noch bis Mitte Mai. Und eine hab ich dann im Endeffekt na, ein Drittel gemacht: und es auf unbenotet gemacht, also ich hab das dann halt auf unbenotet umgeschmissen“ (HISOP11JJ, Z. 30-34).*

Sie hat also in einer für sie schwierigen Situation einen flexiblen Umgang mit den universitären Anforderungen gefunden. Inwiefern diese Diskontinuität jedoch alleine auf die schwierige Situation zurückzuführen ist, bleibt fraglich. Da sie sich eher kurzfristig an Aufgaben macht (vgl. HISOP11JJ, Z. 500-522). Diese Form des Umgangs mit den organisationalen Anforderungen, scheint für sie in dem Moment passend zu sein. Sie achtet darauf, mit ihrer Zeiteinteilung zufrieden zu sein:

*„Also selbst wenn ich jetzt vier Klausuren hintereinander hab oder so, ich bin nicht der Typ der sich da so übermäßig reinhängt und sich selber so unter Druck stellt und so. Also das mach ich nicht, weil es mich nicht weiterbringt, gerade im Studium nicht. Weil man grad unter Stress und dann diesen Druck hat, da schneidet man schlechter ab, als wenn man reingeht: ‚Das wird schon‘. Ich bin sonst sehr pessimistisch, aber da geht’s“ (HISOP11JJ, Z. 218-224).*

Sie beschreibt sich selber sowohl als faul als auch als ehrgeizig. Ehrgeizig, weil sie gerne gute Noten erreichen möchte, um somit die Zulassung zum Masterstudium zu erhalten. Sie strebt eine Abschlussnote an, die besser ist als zwei Komma fünf. Faul deshalb, weil sie sich nie doppelte Arbeit machen würde. Dies wäre dann der Fall, wenn sie beispielsweise absichtsvoll durch eine Klausur fal-

len würde, um dann bei der Nachholklausur dabei zu sein. Noten stellen für sie auch ein Anreizsystem dar. Da gute Noten eine Minderung der BAföG-Schuld hervorbringen können. Dies nimmt sie jedoch nicht zum Anlass, sich unter Druck zu setzen. Sie mag keinen Stress. Ihren eigenen Angaben zufolge, macht sie eher zu wenig als zu viel für ihr Studium. Sie sieht das Studium als Mittel zum Zweck, nämlich den gewünschten Beruf ausüben zu können. Sie möchte Sozialpädagogin werden:

*„Ich bin halt hier, um eine Ausbildung im Endeffekt zu kriegen“ (HISOP11JJ, Z. 620).*

Sie plant gleichfalls ein Masterstudium in Hildesheim (vgl. ebenda, Z. 155-156). Daher ist es für sie wichtig, dass ihr Notendurchschnitt besser ist als zwei Komma sieben. Hierfür setzt sie Prioritäten. Sie wählt die Kurse auch entsprechend der Anforderungen aus:

*„Wo sind die Anforderungen niedriger und da geht man eher hin, vielleicht sogar als in das Interesssefach. Dann ja auch von Punkten und so. Ich mein, wir müssen 180 LPs machen. Das ist eigentlich auch schon recht viel und ich find es halt manchmal anstrengend, dass man so viele benotete Sachen machen muss“ (HISOP11JJ, Z. 348-352).*

Im sechsten Semester möchte sie in Ruhe ihre Bachelorarbeit schreiben. Hierfür hat sie Kurse vorgezogen:

*„Also man zieht auch viel vor, wenn es möglich ist. [...] Zum Beispiel, dass ich eigentlich laut Studienordnung erst im dritten Studienjahr das und das Modul machen muss; ich das aber jetzt schon vorziehe, oder dass es eigentlich erst fürs fünfte und sechste Semester gedacht ist, ich aber schon im vierten das mache. [...] Damit ich das sechste Semester relativ frei hab. Ich hab, also weil da halt die Bachelorarbeit dann kommt, ich möchte halt nur zwei, drei Kurse nebenbei haben, aber ansonsten relativ freie Bahn, weil ich denke, dass das schon sehr zeitaufwendig wird“ (HISOP11JJ, Z. 384-400).*

Sie sagt, sie sei nicht der „Partytyp“ (vgl. HISOP11JJ, Z. 610-626). Sie versucht, Prüfungen gleich abzu legen, wenn der Termin hierfür angesetzt wurde:

*„Wenn ich nicht gleich hingehe und versuche, dann bin ich dann zu faul nochmal von vorne anzufangen. Ich vergesse schnell, also grad so was wie Statistik, das fliegt bei mir sehr schnell wieder raus; mich dann nochmal damit beschäftigen zu müssen, nee, stell ich mir, also da bin ich nicht gut drin und ich bin halt auch wenn dann immer so ein Typ, dass ich versuche, wirklich dann das Beste schon bei der ersten Klausur rauszuholen, ich meine, ärgerlich ist es, wenn man dann mit einer Vier Null abschließt. Aber mein Gott, dann ist es so“ (HISOP11JJ, Z. 546-556).*

Sie achtet auf private Dinge, die ihr wichtig sind. Sie geht in das Fitnessstudio; dies möchte sie sich nicht nehmen lassen (vgl. HISOP11JJ, Z. 186-188). Ihre Tagesplanung kann als flexibel beschrieben werden, da sie Abweichungen vom Plan anscheinend nicht aus der Bahn werfen:

„Eigentlich ist es schon so, dass ich mir am Abend vorher sage, ich stehe, zum Beispiel jetzt wenn ich mal frei hab [...] ich steh um acht auf, mach das und das, geh ins Fitnessstudio, [...] zum Beispiel heute hab ich [...] eine Veranstaltung und dann komm ich, mach dieses Interview, also ich mach das schon alles so geplant und wenn es halt nicht klappt, dann verschieb ich irgendwas nach hinten. So, ich mein es kommt ja immer mal irgendwas Unvorhergesehenes.“ (HISOP11JJ, Z. 190 – 200) Sie hat bisher keine Überlegungen angestellt, ihren Umgang mit Zeit zu verändern (vgl. HISOP11JJ, Z. 202-220).

### **Charakterisierung: Prokrastinierende Pragmatiker (n= 5)**

Diese Studierenden besitzen die Fähigkeit, langfristig zu planen. Bei der Bewältigung ihrer kurzfristigen Planung (sprich Organisation des Studiums: Lernen, Schreiben etc.) haben sie jedoch Schwierigkeiten. Alle haben für sich das Ziel gefasst, ein Masterstudium zu absolvieren und sie wissen, dass sie als Sozialpädagogen arbeiten möchten. Sie sind sich darüber bewusst, dass sie für diese Zielerreichung gewisse Auflagen, wie das Erreichen eines Notendurchschnitts, der besser als zwei Komma fünf ist, zu erfüllen haben. Sie haben auch Erfahrungen damit gesammelt, wie sie dies beeinflussen können, z. B. darüber nach Verlängerungen von Hausarbeiten zu fragen, oder Kurse entsprechend den Anforderungen der Lehrenden auszuwählen. Gleichzeitig können sie für sich keine Kontinuität herstellen. Im Rahmen einer kurzfristigen Planung reagieren sie auf die Anforderungen ihres Lebens. Das ist für sie in Ordnung. Sie lassen sich dabei ungern hetzen. Gleichzeitig kommen sie ohne zeitlichen Druck nicht zurecht. Zeitlicher Druck wirkt auf sie motivierend, ihre Aufgaben anzugehen. Es scheint so, als hätten sie Schwierigkeiten damit, sich auf eine kurzfristige Planung einer Woche oder eines Monats einzustellen. Inwiefern dies dann tatsächlich darauf Einfluss nehmen wird, ob sie ihr langfristiges Ziel des Masterstudiums in der Regelstudienzeit erreichen werden, kann diese Arbeit nicht hinreichend prognostizieren. Es kann jedoch vermutet werden, dass sie hierfür höhere Anstrengungen als andere Studierende aufwenden müssen. Das Fehlen der Fähigkeit, eine kurzfristige Planung vorzunehmen, führt dazu, dass der Aufwand an Verpflichtungen für das Studium minimiert wird. Studierende lesen dann zur Vorbereitung für ein Referat nicht mehr den gesamten Text, sondern nur noch einzelne Abschnitte. Hierbei kann der Gesamtzusammenhang verloren gehen. Dies nehmen die Studierenden in Kauf.

Achse	Kategorie	HISOP11JJ	HISOP2TB	HISOP4CG	HISOP29SW	HISOP16LM
<b>Zeit-wahr-nehmung</b>	Wahrgenom-mener Zeit-druck	nein	teilweise	teilweise	teilweise	teilweise
	Veränderungs-absicht im Um-gang mit Zeit	nein	nein	ja	eher nein	eher nein
<b>Struktur-ierende Elemente</b>	Anspruch an die eigene Bil-dung / Ausbil-dung	Beruf	Beruf	Beruf	Beruf	Auseinan-dersetzung
	Bedeutung von Noten	wichtig	wichtig	wichtig	wichtig	eher unwichtig
<b>Zeit-handeln</b>	Planung / Ziele	ja	ja	ja	ja	unkonkret
	Zeitpläne / Zeit planen	eher nein	eher nein	eher nein	eher nein	eher nein
	Prioritäten setzen	ja	ja	ja	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	ja	ja	k.A.	ja	k.A.
	Flexible Pla-nung	ja	ja	ja	ja	ja
	Studieren nach Vorgabe	ja	ja	ja	ja	ja
	Regelabweichendes Verhalten	ja	ja	ja	ja	ja

**Tabelle 9: HISOP: Prokrastinierende Pragmatiker**

#### IV. Strategisch Flexible

##### HISOP23ES

Im Vorlesungszeitraum des Wintersemesters kommt HISOP23ES auf eine Workload von über 100 Stunden im Monat. Im Sommersemester ist der Juni für HISOP23ES zeitaufwendig. In den übrigen Monaten ist die Studienzeit eher gering. Im August und September absolviert sie ein Praktikum. Sie hat vor dem Studium eine einjährige Ausbildung zur Notarassistentin gemacht.

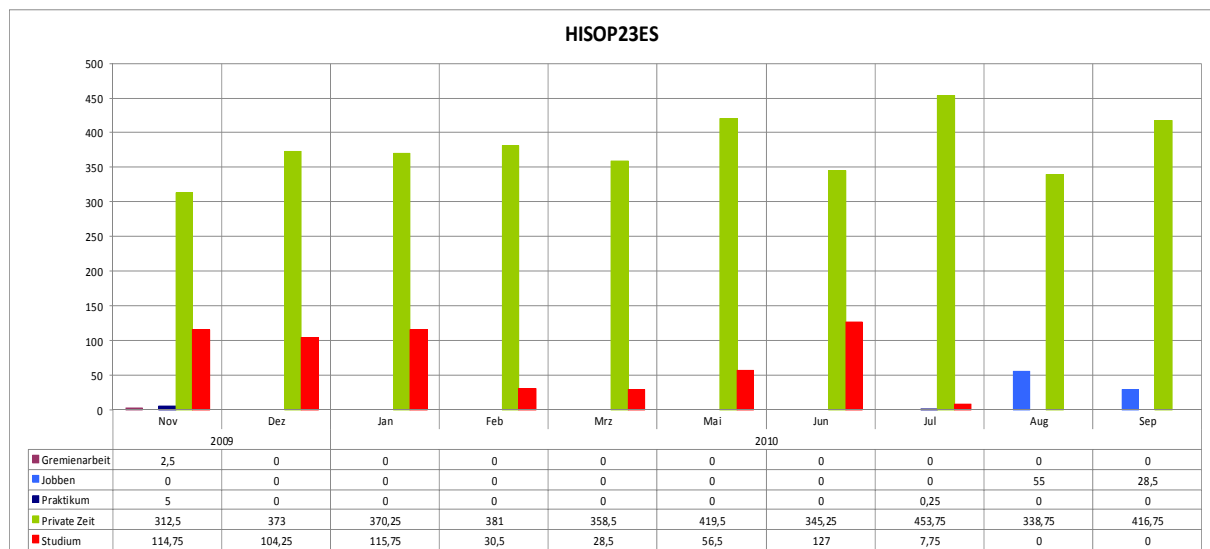


Abbildung 14: Zeitbudget HISOP23ES

Aus dem Interview mit ihr ergab sich, dass sie später nach dem Studium gerne mit Jugendlichen zusammenarbeiten würde:

*„Ja, oder meine Richtung eher so verfolgen. Das find ich gut. [...] ja mehr so mit Jugendlichen, [also] mehr so dieses Sozialpädagogische auf jeden Fall. Das find ich gut, dass das jetzt mehr kommt“* (HISOP23ES, Z. 176-184).

Die Universität bietet ihr auch das Lernangebot, das sie interessiert. Sie hat gerne zwischen zwei Lehrveranstaltungen Zeit. Wenn zwei Lehrveranstaltungen aufeinanderfolgen, fehlt ihr oft die Konzentration. Hinsichtlich ihrer kurzfristigen Planung, lässt sich folgern, dass sie eher situativ auf die Anforderungen reagiert:

*„Ich versuche entweder vorher schon was zu, wenn ich Hausaufgaben quasi aufhabe das vorher schon, ja, schon abzuarbeiten. oder ich nehm's mit, wenn ich übers Wochenende dann weg fahre, dann nehme ich es meistens auch mit und mach es dann da. Und, ja, so gewisse Zeiten, die versuche ich mir schon freizuhalten, also mit Freunden treffen oder so; versuch ich mir schon Zeit für zu nehmen, und, ja“* (HISOP23ES, Z. 92-104).

Auch Noten sind ihr nicht besonders wichtig:

*„Also ich möchte nicht ganz schlecht sein, aber ich muss auch nicht immer die Beste sein. Also so gutes Mittelfeld,*



*ja, find ich gut. [...] ja, es muss nicht immer eine Eins irgendwas sein, Eins Sieben, Eins Drei oder [so]. Es kann auch dann mal eine Zwei Drei oder Zwei Sieben sein. Also so in dem Bereich“ (HISOP23ES, Z. 288-300).*

Sie plant bisher kein Masterstudium (vgl. HISOP23ES, Z. 301-302). Sie scheint diesbezüglich jedoch noch unsicher zu sein, sonst hätte sie vermutlich nicht die Formulierung „*bisher noch nicht*“ gewählt. Sie weiß jedoch, in welche Richtung sie im Groben gehen möchte (vgl. HISOP23ES, Z. 176-184). Sie hat gelernt, dass es schwer ist, zu manchen Seminaren zugelassen zu werden. Daher meldet sie sich für manche Kurse gar nicht mehr an.

*„Also vielleicht hat man denn doch mal im Vorlesungsverzeichnis einen Kurs entdeckt, den man gut findet, aber, ja, den kann man dann nicht belegen. [...] ja, das hängt ja dann auch immer damit zusammen, ob die Dozenten einen zulassen oder ob man da zugelassen wird oder nicht. Ich würd manchmal gerne sagen, so, okay, das interessiert mich auch noch, das würd ich auch noch gerne machen, aber ich melde mich da schon nicht an, weil ich genau weiß, da werde ich wahrscheinlich nicht zugelassen“ (HISOP23ES, Z. 260-268).*

Sie findet es gut, wenn Lehrende regelmäßige Aufgaben verteilen:

*„Ich fänd’s auch gut, wenn immer so kleine Hausaufgaben aufgegeben werden. So was find ich eigentlich auch sinnvoll, weil dann bleibt man im Thema drin und man beschäftigt sich damit“ (HISOP23ES, Z. 427-433).*

Es lässt sich folgern, dass HISOP23ES zu den Studierenden gehört, die Strukturen brauchen, um sich zum Studieren zu motivieren. Dies deckt sich auch damit, dass sie manche interessante Kurse nicht versucht zu belegen, weil sie fürchtet, nicht zugelassen zu werden. Sie möchte gerne in der Regelstudienzeit fertig werden:

*„Wenn das neue Vorlesungsverzeichnis rauskommt, dann gucke ich da schon dann auch rein und versuch schon mal so einen Stundenplan zu basteln und guck halt, dass alle Module abgedeckt werden und was ich dann noch so machen muss. Aber so großartig mache ich mir dann da eigentlich nicht so Gedanken drum. Das kommt dann früh genug. [...] Ja, mit den Anmeldungen auch. Und, dass man warten muss, ob man reinkommt oder nicht. Hm, ja, und, ja, langfristig, ja also ich versuch das jetzt in der Regelstudienzeit halt zu schaffen. Ja, ich gucke dann, dass alle Module dann da drin sind. [...] eigentlich, wie in dieser Prüfungsordnung drinsteht und daran halte ich mich eigentlich“ (HISOP23ES, Z. 66-86).*

Gedanken darüber, dass sie das nicht schaffen könnte, weil ggf. Module über die Selektion des LSFs nicht im Plan abgedeckt werden können, macht sie sich jedoch nicht. Sie versucht den Studienverlauf nach der Prüfungsordnung zu planen. Sie versucht immer erst alles für das Studium zu erledigen und nimmt sich dann Zeit für Privates. Sie nutzt frei werdende Zeitfenster für das Studium. Zwischen zwei Lehrveranstaltungen geht sie in die Bibliothek (vgl. ebenda, Z. 308-312). Sie nimmt sich auch Materialien mit, wenn sie nach Hause fährt (vgl. ebenda Z. 98-100). Verpflichtendes für das Studium versucht sie, vor dem Wochenende zu erledigen.

Sie hat einmal im Plenum mit anderen über die Leistungsanforderungen verhandelt (vgl. ebenda, Z. 330) Sie zeigt kaum Optimierungstendenzen im Umgang mit ihrer Zeit:

*„Ich hab eigentlich immer alles geschafft. Ja, also ich verzichte dann eher dann mal drauf, weiß ich nicht, am Nachmittag eine Pause zu machen oder eine längere Pause quasi dann, ist nur ein bisschen kurz. Und dann lern ich weiter, zum Beispiel vor Prüfungen oder so“* (HISOP23ES, Z. 110-114).

Ihre Ansprüche an das Studium formuliert sie folgendermaßen:

*„Ja, dass man sich selber einschätzen kann, auch auf den Bezug hin, so, wie sind meine Leistungen dann? Ja, Ansprüche ans Studium? Dass man, einen guten Überblick bekommt über das Feld und dass, ja, dass man weiß, worauf man sich dann einlässt, letztendlich“* (HISOP23ES, Z. 464-470).

HISOP23ES hat bestimmte Vorstellungen von ihrer Zukunft. Sie möchte gerne in der Regelstudienzeit fertig werden und im Anschluss eine Tätigkeit im Bereich der Sozialpädagogik aufnehmen. Sie zieht ihre Motivation aus organisational vorgegebenen Strukturen. Sie versucht den derzeitigen Ansprüchen gerecht zu werden. Sie macht sich keine Gedanken darum, dass es nicht klappen könnte. Sie plant nicht über den Bachelorabschluss hinaus. Daher sieht sie auch keine besondere Relevanz für einen sehr guten Studienabschluss. Sie wirkt angepasst. Sie wirkt nicht aktiv auf die organisationalen Strukturen ein. Sie stellt sich auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden flexibel ein und lässt Spielraum für unvorhersehbares.

#### ***Charakterisierung: Strategisch Flexible (n=2)***

HISOP23ES und HISOP13SK können sich gut im Studium organisieren. Sie wissen, wann sie welche Schritte zu gehen haben, um kurzfristige Etappen wie die nächste Prüfung zu erreichen. Sie haben sich bereits Gedanken zum weiteren Verlauf des Bachelorstudiums gemacht. Es fällt ihnen jedoch schwer, darüber hinaus weitere Planungen vorzunehmen. Sie haben mehr eine grobe Vorstellung davon, wohin es nach dem Bachelorstudium gehen könnte. Alle sind noch unsicher, ob sie ein Masterstudium aufnehmen sollten. Das wollen sie erst entscheiden, wenn sich das Bachelorstudium dem Ende neigt. Sie haben eine grobe Vorstellung davon, was sie später beruflich machen möchten und sehen auch das Studium als Notwendigkeit, um dieses Ziel zu erreichen. Auf die Anforderungen des Studiums reagieren sie in dem Maße, das sie hierfür als angemessen ansehen. Sie nutzen die Spielräume, die ihnen die Universität bietet. Sie verhandeln beispielsweise mit Lehrenden über die Scheinanforderungen. Noten sind ihnen jedoch nicht besonders wichtig. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie noch nicht entschieden haben, ob sie die Hürde zum Masterstudium nehmen möchten. Ihre Planung ist so gestaltet, dass sie Raum für weitere Entscheidungen lässt. Sie ist nicht stringent organisiert.

Achse	Kategorie	HISOP23ES	HISOP13SK
<b>Zeitwahrnehmung</b>	Wahrgenommener Zeitdruck	teilweise	teilweise
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	nein	eher ja
<b>Strukturierende Elemente</b>	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Beruf	Orientierung
	Bedeutung von Noten	eher unwichtig	eher unwichtig
<b>Zeithandeln</b>	Planung/Ziele	unkonkret	unkonkret
	Zeitpläne/Zeit planen	eher ja	ja
	Prioritäten setzen	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.	k.A.
	Flexible Planung	teilweise	teilweise
	Studieren nach Vorgabe	ja	ja
	Regelabweichendes Verhalten	ja	ja

**Tabelle 10: HISOP: Strategisch Flexible**

## **7.7 Folgerungen für den Bachelorstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik**

Aus dem Interviewmaterial, das im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ erhoben wurde, können vier Typologien von zeitlicher Orientierung im Studium gebildet werden:

- I. Ergebnisfokussierte Optimierer
- II. Strukturanalytisch Suchende
- III. Prokrastinierende Pragmatiker
- IV. Strategisch Flexible

Bei der Beschreibung der einzelnen Studierenden wurden auch jeweils ihre Zeitbudgetdaten angeführt. Aus den Zeitbudgetdaten konnten einige Bestätigungen zu den Angaben der Studierenden gewonnen werden. Beispielsweise ist aus ihnen gut ersichtlich, welche Studierende zu einem kurzfristigen Lernen tendieren. Umgekehrt lässt sich in wenigen Fällen ein kontinuierliches Lernverhalten belegen. Es wäre an dieser Stelle verlockend gewesen, folgern zu können, dass die investierte Zeit in das Studium etwas über den Umgang mit Zeit bzw. der Gestaltung und Planung von Zeit, aussagen könnte. Als Beispiel hierfür bieten sich die „Ergebnisfokussierten Optimierer“ an. Diesem Typ gehören acht Studierende an. Sieben hiervon gehen neben dem Studium noch einer Erwerbstätigkeit nach. Eine Studierende lebt von erspartem Geld. All diese Studierenden sind für sich bemüht, sich weitere Kompetenzen und Qualifikationen anzueignen. Sie sind ehrgeizig und gehen sehr planerisch mit ihrer Zeit um. Man könnte meinen, dass der Ehrgeiz, den sie für ihren weiteren Studienverlauf anlegen, auch auf die Zeitinvestition in das Studium wirkt. Die Workload dieser acht Studierenden ist jedoch kaum miteinander zu vergleichen. Einige setzen sich zeitlich länger mit ihrem Studium auseinander, als andere dies tun. Unabhängig davon, wie viel Zeit sie für das Studium aufwenden: Dies machen sie planerisch. Eine Vermutung, die ich an dieser Stelle formulieren möchte, ist die, dass die Workload im Verlauf des Studiums in der Tendenz eher sinkt. Die Zeitbudgetdaten legen diese Interpretation nahe. Eine Studierende im ersten Semester investiert eine relativ hohe Workload in ihr Studium. Studierende zwischen dem dritten und vierten Fachsemester weisen ein zeitlich heterogenes Studierverhalten auf. Zum Ende des Studiums im fünften und sechsten Fachsemester sinkt die Workload. Studierende in diesem Studienabschnitt haben in ihren vorangegangenen Semestern mehr Lehrveranstaltungen besucht, als nötig gewesen wäre. Die Workload dient in dieser Studienphase der Vorbereitung auf den Studienabschluss. Insofern lässt die Workload einen Rückschluss auf das Fachsemester in diesem Bachelorstudiengang zu, jedoch nicht auf den Studientypus.

Bei der Annäherung an das Material waren zunächst die Studierenden auffällig, die besonders engagiert zu sein schienen. Ich habe sie unter „I. Ergebnisfokussierte Optimierer“ zusammengefasst. Charakteristisch ist für diesen Typen, dass die Selbstorganisation stets gut funktioniert. Es sind Studierende, die eben nicht nur studieren. Sie sind neben dem Studium entweder ehrenamtlich aktiv, orga-

nisieren sich in Projekten oder gehen einem Nebenjob nach. Um all diese Aktivitäten unter einen Hut zu bekommen, bedienen sie sich Instrumenten zur zeitlichen Planung. Sie planen sowohl langfristig als auch kurzfristig. Sie finden für sich Wege, ihre Zeiten effizient zu nutzen. Dies sieht entweder so aus, dass sie Absprachen mit Kommilitonen treffen, um Aufgaben zu delegieren oder mit Lehrenden über alternative Prüfungsformate etc. verhandeln. Noten sind ihnen wichtig.

Der Typ „II. Strukturanalytisch Suchende“ fand sich nur einmal im Interviewmaterial wieder. Sie befindet sich am Anfang des Studiums. Sie hat bisher erste Informationen dazu eingeholt, wie man wissenschaftliche Hausarbeiten verfasst. Sie betont im Gespräch, dass ihr nicht klar sei, was die Lehrenden erwarten und welche Prüfungsformate ihr liegen würden. Sie sucht hierzu Gespräche mit Lehrenden und Freunden. Die Vorgaben des Studiums sind für sie handlungsleitend. Bisher sind ihr Noten nicht besonders wichtig. Wichtig ist, das System der Universität zu verstehen und in ihm zurechtzukommen.

Bei dem Typ „III. Prokrastinierende Pragmatiker“ ist auffällig, dass Studierende dieses Typs zwar für sich Ziele formulieren können, was sie langfristig erreichen möchten, sie haben jedoch Schwierigkeiten damit, ihr alltägliches Handeln so auszurichten, dass es sich der langfristigen Planung unterordnet. Insbesondere bei der Formulierung des Ziels, ein Masterstudium aufzunehmen, wissen sie, dass Noten hierbei wichtig sind. Sie unternehmen jedoch keine besonderen Anstrengungen, um auch gute Noten zu erreichen. Sie arbeiten gerne unter zeitlichem Druck. Oft sind sie mit der Abgabe von Hausarbeiten spät dran und verschieben den Abgabetermin nach hinten. Sie legen Wert auf private Aktivitäten und hegen keine Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit. Sie wissen, was sie wollen. Sie können dies jedoch nicht ohne Zeitdruck umsetzen.

Der letzte Typ „IV. Strategisch Flexible“ setzt sich aus Studierenden zusammen, die zwar wissen, wann sie welche Aufgaben zu erledigen haben, aber noch nicht wissen, wozu dies dienen soll. Ihnen fehlt ein konkretes Ziel. Sie streben den Abschluss des Studiums an. Sie wissen aber noch nicht, was im Anschluss für sie eine Perspektive darstellen könnte. Sie haben eine grobe Vorstellung davon, was kommen könnte. Noten sind ihnen eher wichtig. Auch sie streben nach einer Reduzierung ihrer Workload, in dem sie ihre Handlungsspielräume nutzen. Sie stellen sich offen auf Dinge ein, die ihnen noch begegnen können. Mit einer kurzfristigen Planung tun sie sich schwer. Sie stellen sich auf kommende Anforderungen kurzfristig ein.

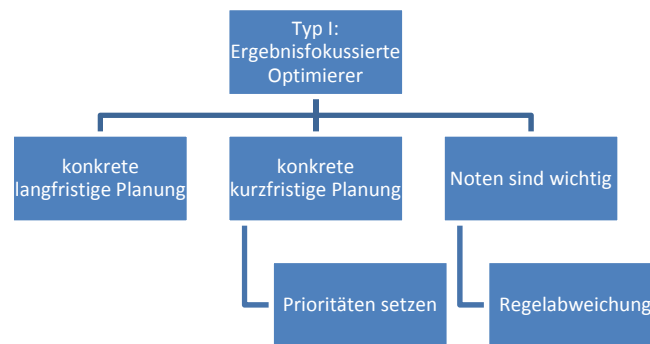


Abbildung 15: Typ I: Ergebnisfokussierte Optimierer

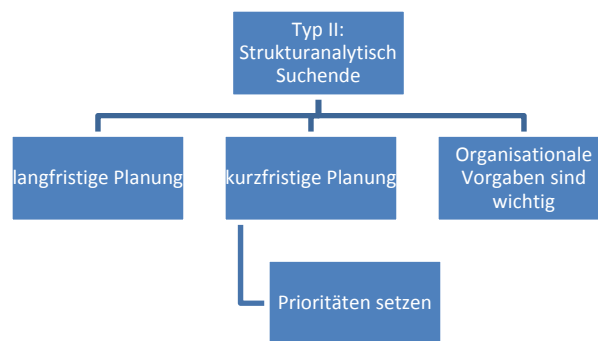


Abbildung 16: Typ II: Strukturanalytisch Suchende

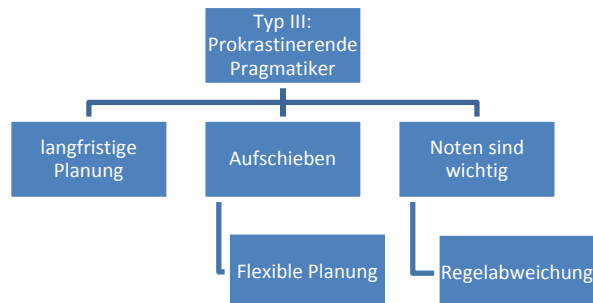


Abbildung 17: Typ III: Prokrastinierende Pragmatiker

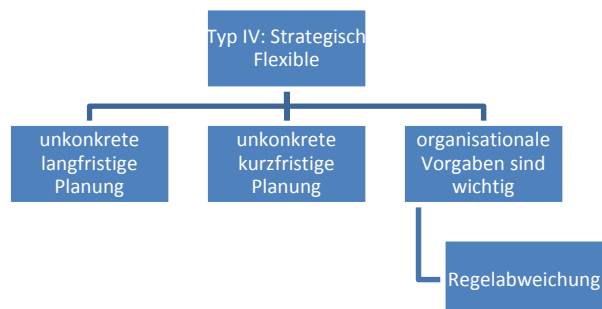


Abbildung 18: Typ IV: Strategisch Flexible

Alle Studierenden empfinden phasenweise Zeitdruck. Insbesondere dann, wenn sich Prüfungszeiträume nähern und die studentischen Pflichten ballen.

Die Zuordnung von Studierenden zu Typen war in einigen Fällen schwierig. Bei Studierenden zwischen dem dritten und vierten Fachsemester erschien die Zuordnung als ein Prozess des Abwägens und Prüfens. Dies lässt den Schluss zu, dass sich in dieser Studienphase das Studierverhalten verändert. Einen eindeutigen Hinweis hierauf liefert das Interviewmaterial von HISOP4CG. Die Studierende beschreibt hierin, wie sie sich selber im Umgang mit Zeit beobachtet und hieraus nun Konsequenzen zieht. Betrachtet man die herausgearbeiteten Fälle, so werden nicht nur Muster in der Orientierung im Rahmen von organisationalen Hochschulstrukturen im Hinblick auf die Verwendung von Zeit ersichtlich. Es tut sich ein studentischer Entwicklungsprozess auf: von Orientierungssuchenden zu beispielsweise Ergebnisfokussierten. Zumindest dann, wenn man die Interviewdaten der jeweiligen Fachsemester für die Interpretation hinzuzieht. Somit ist das Studium, auch das Bachelorstudium eine Phase der Entwicklung. Am Beispiel der befragten Studierenden lässt sich folgern, dass Studierende eine Modifizierung ihres Zeithandelns im Kontext von organisationalen Anforderungen im zweiten Studienjahr vornehmen.

Mit dieser Erkenntnis stellt gerade die Übergangsphase zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr einen Abschnitt dar, in dem sich Studierende mit ihrem Zeithandeln auseinandersetzen und hier empfänglich für Unterstützungsangebote sind. Studierende passen sich im Verlauf ihres Studiums an die Hochschulstrukturen an. Interessant ist jedoch, dass die Formen der zeitlichen Orientierung differieren, jeder Typ (mit Ausnahme der „Strukturanalytisch Suchenden“) versucht auf das System der Hochschule einzuwirken, indem erprobt wird, inwiefern die gesetzten Regeln der Hochschule gelten. Da sich dies noch nicht bei der Orientierungssuchenden zeigt, lässt sich folgern, dass dies auch zu den Entwicklungen gehört, die im Zuge des Studiums erwachsen.

Ich folgere im Weiteren, dass das Aufschiebe-Verhalten (auch Prokrastination genannt) ein Phänomen bei Studierenden darstellt, die sich noch nicht hinreichend an die Strukturen der Universität angepasst haben. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass oft ihre Ziele und auch ihre eigenen Interessen noch unklar sind. Sie studieren eher passiv, als dass sie aktiv mitgestalten. Studierende, die recht aktiv neben dem Studium sind, haben anscheinend weniger Probleme, sich in der Universität zu orientieren und ihre Zeitverwendung dem akademischen Feld anzupassen. Die Zeitstrukturen der Universität (Abgabetermine etc.) stellen für sie eine Unterstützung dar. Sie helfen ihnen dabei, ihr Studium zu bewältigen.

## 7.8 Typenbildung im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis

Zur Herausbildung von Typen im Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ bediene ich mich zunächst derselben Strukturierung wie im erst angeführten Studiengang. Ich beginne in diesem Fall mit den zunächst ins Auge fallenden Studierenden: HIKUWI7MH, HIKUWI13MM und HIKUWI18AS. Beim Durcharbeiten des Interviewmaterials war in diesen Fällen zunächst eine Gemeinsamkeit festzustellen, nämlich: Sie sind alle sehr engagiert und haben für sich Ziele formuliert, an denen sie arbeiten. Um diese zu erreichen, wird das Studium für sie zu einem Bereich von vielen, die sie mit anderen Tätigkeiten unter einen Hut zu bringen versuchen. Im Folgenden werde ich nun mit diesem Typ beginnen. Anschließend werde ich auf Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden weitere Typen herausarbeiten. Hierbei spielt die Zufriedenheit mit der eigenen zeitlichen Planung, wie sie in Kapitel 7.1 beschrieben wird, keine besondere Rolle.

### I. Prozessorientierte Jongleure

#### HIKUWI18AS

Die Studierende HIKUWI18AS studierte zum Zeitpunkt der Erhebung im dritten und vierten Fachsemester. Ihre Zeitinvestition in das Studium unterliegt Schwankungen. Bis zum Juli 2010 geht sie einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nach. Auch die hierfür aufgewendete Zeit ist unregelmäßig.

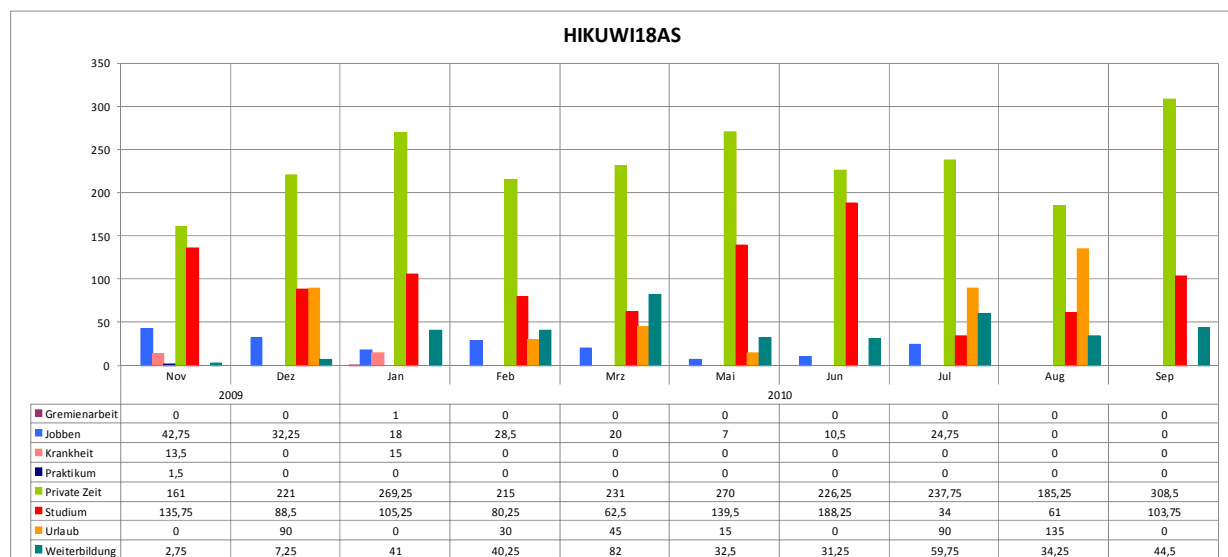


Abbildung 19: Zeitbudget HIKUWI18AS

Auf die Frage danach, wann sie im Studium das Gefühl von Getriebenheit erlebt, antwortet sie:

*„Abgabetermine. [...] die sind immer ein Punkt, auf den man hin arbeitet und der einen gewissen Druck ausübt, weil er ja näher rückt und die Arbeit zwar weniger wird, aber trotzdem noch vorhanden ist oder möglicherweise wenn zu viele Abgabetermine auf einmal sind und nicht einzuhalten sind und dann muss man halt mit Dozenten*



wieder schnacken. [...] eigentlich sind schon zwei auf einmal zu viel für mich ja irgendwie [...]“ (HIKUWI18AS, Z. 15-40).

HIKUWI18AS plant ihren Studienverlauf, der sich auf das Folgesemester bezieht, eher kurzfristig:

*„Das nächste Semester eigentlich erst immer kurz bevor es anfängt, da muss man sich ja anmelden im LSF und dann melde ich meistens bei vielen Sachen an, die mich interessieren, weil ich keine Zeit hab mich damit zu beschäftigen und kurz bevor die Woche los geht, da guck ich dann welche Veranstaltung will ich belegen und dann ist es ja bei uns auch eigentlich noch mal so, dass man dann irgendwie in der zweiten Woche noch mal in eine andere Veranstaltung reinguckt, die ein vielleicht auch interessiert und gleichzeitig dann das Modulhandbuch konsultiert. Was kann ich mir überhaupt noch anrechnen lassen und was interessiert mich, will ich machen, aber kann ich mir im Zweifel nicht anrechnen lassen“* (HIKUWI18AS, Z. 214-222).

HIKUWI18AS versucht bei der Planung der kommenden Semester darauf zu achten, dass sie sowohl nach Interesse als auch nach den Vorgaben des Modulhandbuches studiert. Durch ihre Wortwahl „konsultieren“ folgere ich, dass das Modulhandbuch für sie eine wichtige beratende Funktion einnimmt. Es ist ihr gleichfalls wichtig, dass die Lehrveranstaltungen, die sie belegt, auch auf ihr Studium angerechnet werden können. Dies scheint jedoch nicht immer der Fall gewesen zu sein. Aus ihren Beschreibungen geht hervor, dass sie vorher die strukturierende Funktion des Modulhandbuches nicht wahr- bzw. ernst genommen hat:

*„Ich empfinde dieses Semester als erstes richtiges Planungssemester, weil bisher ging immer noch alles irgendwie, da brauchte man nicht so gucken, was geht und was nicht und jetzt ist so, dass ich geguckt hab, aha das kann ich mir noch anrechnen lassen, jetzt bräuchte ich für das Modul noch eine Veranstaltung, will ich deswegen dieses Veranstaltung belegen oder warte ich darauf, dass noch was Andres kommt und wenn ich das jetzt nicht belege, dann muss ich (unv.) also dann; dann an die Zukunft zu denken und dann ausrechnen, wie viele Veranstaltungen bleiben noch? Und das dann hochzurechnen auf die Semester, die dann vielleicht noch kommen. Und jetzt mache ich ein Auslandssemester, wie viel kann ich da schaffen und so? Wie viel und dann so zu gucken, wie viele Modulabschlüsse habe ich offen, was müsste ich jetzt mal bald machen? Wie viel ist das Pensum für eigentlich; was könnte ich dieses Semester schaffen für Prüfungen, was schaffe ich bevor das Auslandssemester anfängt, was will ich schaffen, und so“* (HIKUWI18AS, Z. 225-235).

Sie führt im Weiteren aus:

*„Jetzt ja, am Anfang nein, da ich hab ich mir mal gedacht, passt schon alles irgendwie, kann man schon alles irgendwo anrechnen lassen, mittlerweile hab ich halt mehr die Struktur, mehr angeeignet und versteh sie mehr, am Anfang hab ich auch nicht so ganz; fand ich nicht so wichtig, fand das irgendwie besser, viel interessante Seminare zu besuchen, als mich jetzt darum zu kümmern, wie man das jetzt ordnet und jetzt nehme ich das mehr wahr und muss mich natürlich auch daran orientieren, weil ich ja irgendwann auch mal fertig werden will. [Rückfrage I: Und ist das für Sie eine Einschränkung, oder eine Erleichterung?] Das ist auf jeden Fall eine Einschränkung, also ich beleg jetzt Seminare nicht, weil ich weiß, dass ich sie mir nicht anrechnen lassen kann,*

*obwohl sie mich interessieren, also weil es einfach zu viele sind, die mich interessieren, die ich mir nicht anrechnen lassen kann und Beleg-Seminare, die ich stinklangweilig finde, damit ich das mal fertig habe und das find ich schon blöd eigentlich“ (HIKUWI18AS, Z. 300-302).*

HIKUWI18AS belegt mittlerweile Lehrveranstaltungen, die sie langweilig findet, weil diese vorgegeben sind. Ihre Motivation, diese Veranstaltungen zu besuchen, begründet sich darin, dass sie irgendwann ihr Studium beenden möchte. Diese Erkenntnis bzw. die Realisierung davon, dass die Modulvorgaben Einfluss auf den „Studienerfolg“ haben, hat bei ihr dazu geführt, ihre Studienplanung strukturierter anzugehen. HIKUWI18AS ist bemüht, ihren Umgang mit Zeit zu planen. Sie beschreibt jedoch, dass sie Schwierigkeiten dabei hat, ihre Pläne auch einzuhalten:

*„Solange ich nicht anfangen Prioritäten auf dieser Liste zu setzen und dann: Eins, zwei, drei zu schreiben. Das ist das Wichtigste, danach kommt das. Und wenn ich das gemacht habe, dann kann ich noch das machen. Aber das ist nicht so wichtig, deswegen ist es erst mal hinten angestellt. Und wenn ich die Prioritäten setze und einhalte, dann ist es ganz in Ordnung. [...] also ich halte selten meine Pläne ein. [...] Wenn ich dann unter Zeitdruck komme, macht es mir Probleme. Und ich; also ich merke, wenn ich es einhalte, dann macht es mir Spaß. Aber das ist halt; das vergesse ich dann immer wieder und dann überholt mich meine eigene Faulheit. Ich bin ja eigentlich, glaube ich, auch faul“ (HIKUWI18AS, Z. 277-281).*

Auch wenn HIKUWI18AS oft Motivationsprobleme hat, Dinge abzuarbeiten, bemerkt sie jedoch, dass es ihr Spaß bereitet, wenn sie sich an ihre Liste halten kann. Die Liste, auf der sie ihre Aufgaben notiert, hat für sie eine motivierende Funktion. Gleichfalls bereitet es ihr Schwierigkeiten, ihre Aufgaben (oder auch Prioritäten) einzuhalten. Die Zeitpläne sind jedoch für HIKUWI18AS auch eher ein Versuch, ihren Umgang mit Zeit zu optimieren:

*„Ich mache mir manchmal so Zeitpläne oder so Wochenpläne: Was will ich an welchem Tag machen? Aber weil ich das so selten mache, sind die immer utopisch. Das heißt, ich kann die dann eigentlich gar nicht einhalten. Und macht auch keinen Spaß“ (HIKUWI18AS, Z. 273).*

Sie schafft es anscheinend nicht, ihre Vorsätze im Umgang mit Zeit umzusetzen. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass ihr dies nicht gut gelingt und sie daher keinen Spaß an der Umsetzung erlebt. Daher hegt sie nicht wirklich den Wunsch, etwas zu verändern. Sie hat für sich eine andere nützliche Strategie entwickelt:

*„Im Prinzip der Weg des geringsten Widerstandes. Dass ich auch mal Sachen wegfallen lasse. Also ich glaube einfach, so ist es so viel, dass man es nicht; dass ich das nicht schaffe insgesamt, deswegen muss man auch zwischendurch ein paar Sachen ausfallen lassen. Also mal Veranstaltungen ausfallen lassen, dafür dann frühstücken gehen oder so. [...] Also man muss ja auch irgendwie die sozialen Kontakte pflegen. Also die Zeit nehmen, auch wenn sie nicht da ist“ (HIKUWI18AS, Z. 255-267).*

HIKUWI18AS nimmt das Studium gelassen. Sie achtet auch auf ihre sozialen Kontakte. Diese sind auch teilweise wichtiger, als im Seminar zu sitzen. Aber dies ist ihren Ausführungen nach auch nur ein temporäres Phänomen:

*„Kommt drauf an. Dafür habe ich dann halt auch Phasen, wo ich einfach überhaupt gar keine Zeit habe für nix und niemand. [...] Also es gibt halt so arbeitsintensive Phasen, wo einfach dann auch akut keine Zeit für andere Sachen ist. Und dann ist es halt einfach so. Dafür muss dann einfach, wenn ich weiß, dass ist jetzt nicht so wichtig, dass ich da erscheine, dann ist es halt auch einfach mal wichtiger, was Anderes zu machen. Also wozu man Lust hat oder ich setze Prioritäten und manchmal dann zugunsten von Sachen, manchmal zuungunsten von Uni“ (HIKUWI18AS, Z. 269-271).*

Es lässt sich folgern, dass HIKUWI18AS stark nach einem Lustprinzip handelt. Sie geht somit flexibel mit ihren Aufgaben und ihrer Zeit um. Hierbei ist sie auch daran orientiert, einen nicht zu hohen Arbeitsaufwand für das Studium aufzubringen:

*„Irgendwie versuchen, immer den möglichst geringsten Arbeitsaufwand zu haben. Klar, also natürlich nur in Maßen und nicht über die Maßen, aber es ist, also ja. [...] Na ja, ich muss sagen, eigentlich verhandle ich nur wenn ich den Eindruck habe, es ist wirklich zu viel und da hat man ja ein Gefühl dafür und das ist nicht, das ich jetzt irgendwie darum verhandle, ob ich drei Hausaufgaben machen muss von der Seminarleistung oder nur zwei, also dann mache ich halt drei. Aber, ob ich jetzt eine zehnsseitige Ausarbeitung für eine Seminarleistung machen muss oder drei Hausarbeiten; also Hausaufgaben, das ist schon ein Unterschied und da komm ich da also, so in den Maßstäben bewegen wir uns“ (HIKUWI18AS, Z. 324-326).*

HIKUWI18AS verhandelt über die Anforderungen ihrer Lehrenden. Sie schaut, dass sie Lehrveranstaltungen findet, in denen die Lehrenden nicht zu viele Aufgaben fordern. Das mag auch eine Konsequenz davon sein, dass Noten ihr durchaus wichtig sind:

*„Das ist; also es ist schon wichtig, aber ich könnte jetzt gar nicht genau sagen, wie wichtig, was auch ich habe den Eindruck, dass unser Studiengang so ein bisschen gute Kulturwissenschaftler produziert, deswegen ist das Notenniveau relativ hoch, was auch eigentlich dann mein; also ich habe vom Notenniveau einen relativ hohen Anspruch, wenn man das aber nach außen trägt zu Leuten, die nicht von hier kommen und dann sagt, eins Komma neun ist eigentlich schon nicht mehr so gut, das ist halt komplett ein andres Bild, die sagen, hey, eins Komma neun ist der Himmel auf Erden- ja so und dann im Vergleich, wenn man mit anderen darüber spricht, aus anderen Städten, anderen Studiengängen, anderen Maßstäben, dann relativiert es sich“ (HIKUWI18AS, Z. 312-314).*

Gute Noten sind aus ihrer Sicht ein automatisches Produkt davon, sich gerne mit einem Thema auseinanderzusetzen:

*„Tja, fürs Lesen kriegt man ja keine guten Noten! Ja, das ist natürlich ein Bildungsprozess, der dabei stattfindet. Ja, na ja das kommt, wenn ich etwas gerne mache, dann mache ich es ja gerne und dann mach ich es und dann*

*kommt am Ende vielleicht eine gute Note dabei raus, weil ich es gern und gut mache. [...] ja, wenn es mich interessiert und ich dann Spaß dran habe, dann mache ich es gut und dann wird es gut“ (HIKUWI18AS, Z. 318-322).*

HIKUWI18AS forciert auch keinen Studienabschluss in der Regelstudienzeit. Sie engagiert sich neben der Universität. Dieses Engagement führt ihrer Auffassung nach zwangsläufig dazu, dass sich die Regelstudienzeit verlängert:

*„Eigentlich eher, es ist halt so eine Rechnung, die nicht so ganz aufgegangen ist für mich, weil ich irgendwie immer trotzdem relativ viel gemacht hab' und gedacht hab' Na ja, so viel wie ich mache, könnte ich vielleicht auch in der Regelstudienzeit fertig werden. Und jetzt gemerkt habe: Es war eigentlich gar nicht genug so, um in der Regelstudienzeit, was auch damit zusammenhängt, dass ich halt [...] im Theater- und Performance-Festival, dass ich da mitgearbeitet habe, was während des Semesters stattfand. Solche Sachen, die man halt im Theaterbereich macht, die dann die Studienzeit einfach verlängern. Was auch ist, ist 2012 wieder ansteht, wie ich gerade überlege: Mache ich das? Mache ich das nicht? Es verlängert meine Studienzeit. Kann ich den Bachelor vorher schaffen? Solche Sachen. [Anmerkung: I: Ja, aber 2012, jetzt sind Sie im vierten Semester, kann das [...] wären so 2011 könnten Sie mitunter das Semester schaffen.] Wenn dann nicht sowieso schon heiße Planungsphase wäre vom Festival. Also es ist halt so, ich sag' mal ab Herbst 2011 ist eigentlich schon so, dass man unter der Woche schon so viel arbeiten muss, dass man nicht nebenher noch schreiben kann. Und dann müsste man, ja, diszipliniert muss man sein, wenn man das machen möchte. [Frage von I: Okay. Das heißt, Sie arbeiten nebenbei noch?] Nee, aber für das Festival. Für das Neue. Also will ich da eben im Leitungsteam sein, dann so, das, was ich gerade gesagt habe“ (HIKUWI18AS, Z. 243-253; vgl. Z. 239-241).*

Die Studierende lässt sich ungerne hetzen. Sie schreibt auch nicht gerne wissenschaftliche Hausarbeiten. Sie arbeitet gerne praktisch und sammelt gerne Erfahrungen. Es ist ihr wichtig, neben dem Studium aktiv zu sein. Ihren Anspruch an ihr Studium formuliert sie folgendermaßen:

*„Wichtig ist mir, dass ich hier die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis wirklich habe, dass ich einen guten theoretischen Hintergrund habe also ein gutes Basiswissen, auf das ich aufbauen kann, also ich habe das Gefühl, das was ich hier lerne, ist nur so eine Grundlage, auf die man dann aufbauen muss, wenn bestimmte Sachen wichtig werden, also bestimmte Bereiche oder so, das ist einfach nur so ein Grundlagenwissen, was mir hier vermittelt wird, was auf keinen Fall in die Tiefe geht. Ich wünsche mir manchmal ein bisschen tiefergehendes Wissen, um einfach mal Sachen zu vertiefen und nicht nur anzureißen, also einfach nur deshalb. Ja, und ich wünsche mir eigentlich, dass ich dann mit dem, was ich gelernt habe und also an Wissen und an Struktur, an Handlungsvariablen, was ich so mitgekriegt habe, dass ich das umsetzen kann, dass ich meine eigene Kreativität so lenken kann, dass dann auch was dabei rum kommt“ (HIKUWI18AS, Z. 362).*

Für HIKUWI18AS ist die Praxis wichtig. Sie möchte gerne ihre eigene Kreativität lenken können. An der Universität erlernt sie aus ihrer Sicht nur ein Grundlagenwissen. Die Studierende HIKUWI18AS priorisiert die praktischen Erfahrungen, die sie neben dem Studium erlernt. Das Studium vermittelt ihr eher ein Grundlagenwissen. Sie ist bestrebt, nicht zu viel Zeit in das Studium zu investieren. Hier-

für geht sie auch mal nicht zu den Lehrveranstaltungen oder verhandelt mit Lehrenden über deren Anforderungen für die Vergabe von Leistungspunkten. In dem Punkt ist sie nicht besonders engagiert. Was praktische Arbeiten anbelangt, so steigt ihre Motivation sich einzubringen. Sie ist ehrgeizig, was den Erfolg im Praktischen betrifft. Sie möchte auch gerne gute Noten im Studium erreichen. Hierfür unternimmt sie jedoch keine besonderen Anstrengungen. Gute Noten sind aus ihrer Sicht ein Produkt davon, dass sie sich gerne mit den Studieninhalten beschäftigt. Sie geht in dem Bereich, der ihr Studium betrifft, nicht besonders planerisch vor. Sie wägt kurzfristig ab, welche Lehrveranstaltungen für sie interessant sind, nicht zu viel Aufwand fordern und orientiert sich dann am Modulhandbuch. Dieses scheint dann die Instanz zu sein, die maßgeblichen Einfluss darauf nimmt, ob sie die Lehrveranstaltung auch belegt. Die Orientierung am Modulhandbuch war nicht gleich zu Beginn des Studiums gegeben. Sie ist eine Folge davon, dass sie beobachtet hat, dass es eine Notwendigkeit wird, wenn sie ihr Studium auch einmal beenden möchte. Sie lässt sich ungerne im Studium hetzen. Sie nimmt daher ein Semester mehr in Kauf. Was HIKUWI18AS plant, sind Tätigkeiten, die sich aus dem Universitätsalltag lösen. Sie plant ein Auslandssemester und ihr Engagement bei einem Theaterfestival. Das ist ihr wichtig. Sie ist motiviert, sich hierfür zu engagieren. Das Studium wird somit zu einer Begleitscheinung, einem notwendigen „Übel“, dass ihr dabei hilft, ihren Interessen auch beruflich nachgehen zu können. Sie findet jedoch auch Thematiken am Studium, die sie interessieren. Für uninteressante Themen wendet sie nicht mehr Zeit als notwendig auf.

### ***Charakterisierung: Prozessorientierte Jongleure (n=2)***

Das Studium ist für beide Studierende eine wichtige Phase. Dass diese für HIKUWI17MH wichtig wird, hat er erst im Verlauf seines bisherigen Studiums bemerkt. Ursprünglich wollte er in der Regelstudienzeit von sechs Semestern das Studium beenden. Jetzt möchte er die Studienphase nutzen, um sich persönlich weiterzubilden und zu entwickeln. Auch HIKUWI18AS empfindet das Studium als wichtig. Es ermöglicht ihr, ihren Präferenzen nachzugehen. Da beide neben dem Studium noch andere praktische Tätigkeiten präferieren, sinkt die reine Zeitinvestition in das durch die Universität vorstrukturierte Studium. Beide nehmen es in Kauf, das Studium um ein Semester zu verlängern. Sie möchten sich zum einen nicht unter zeitlichen Druck setzen lassen, zum anderen führe ihre Zeitinvestition in andere Tätigkeiten dazu, dass die Regelstudienzeit für sie zu einer utopischen Marke geworden ist.

Beide suchen sich Wege, die dazu führen, nicht unnötig Zeit in das Studium zu investieren. Sie wählen Lehrveranstaltungen unter anderem danach aus, welche Anforderungen durch die Lehrenden gestellt werden. Beide planen ihre Tagesabläufe eher spontan. Sie sehen das Studium als Phase der Entwicklung und des „sich Ausprobierens“. Sie haben Vorstellungen davon, was sie langfristig nach dem Studium erreichen möchten. Ihre Zeitverwendung richten sie nach diesen Vorstellungen aus. Es fällt ihnen jedoch eher schwer, Pläne für einen Tag oder für eine Woche zu erstellen. Sie lassen sich von den Möglichkeiten, die ihnen der Tag bietet, treiben. Noten sind ein Produkt davon, sich gerne

und intensiv mit einem Thema auseinander zu setzen. Hinsichtlich der Bedeutung von Noten sind beide uneins. Sie hegen Veränderungsabsichten im Umgang mit Zeit und haben auf diesem Gebiet erste Erfahrungen gesammelt. Ihnen ist das Engagement neben dem fachlichen Studium wichtig. Sie gehen flexibel mit ihrer Zeit um, damit sie ihr Studium mit weiteren Interessen unter einen Hut bringen zu können. Sie jonglieren ihre Aufgaben und ihre Zeit hin und her. Beide studieren Theater im Hauptfach.

Achse	Kategorie	HIKUWI7MH	HIKUWI18AS
Zeitwahrnehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	ja	teilweise
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	ja	ja
(Org.) Zeit- u. Strukturvorgaben	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Beruf & Privat	Beruf
	Bedeutung von Noten	eher unwichtig	wichtig
Zeithandeln	Planung/Ziele	unkonkret	eher ja
	Zeitpläne/Zeit planen	ja	eher ja
	Prioritäten setzen	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.	k.A.
	Flexible Planung	Eher ja	ja
	Studieren nach Vorgabe	ja	ja
	Regelabweichendes Verhalten	ja	ja

**Tabelle 11: HIKUWI: Prozessorientierte Jongleure**

## *II. Ergebnisfokussierte Optimierer*

### **HIKUWI10LH**

Die Studierende HIKUWI10LH studierte zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten und zweiten Fachsemester. Temporär geht sie einem Nebenjob nach. Sie engagiert sich in Gremien und wendet verhältnismäßig viel Zeit für ihre eigene Weiterbildung auf. Ihre Zeitinvestition in das Studium ist schwankend. Im ersten Fachsemester erreichte sie in der Vorlesungszeit über 100 Stunden. Im Sommersemester wendete sie nur im Juni über 100 Stunden für ihr Studium auf.

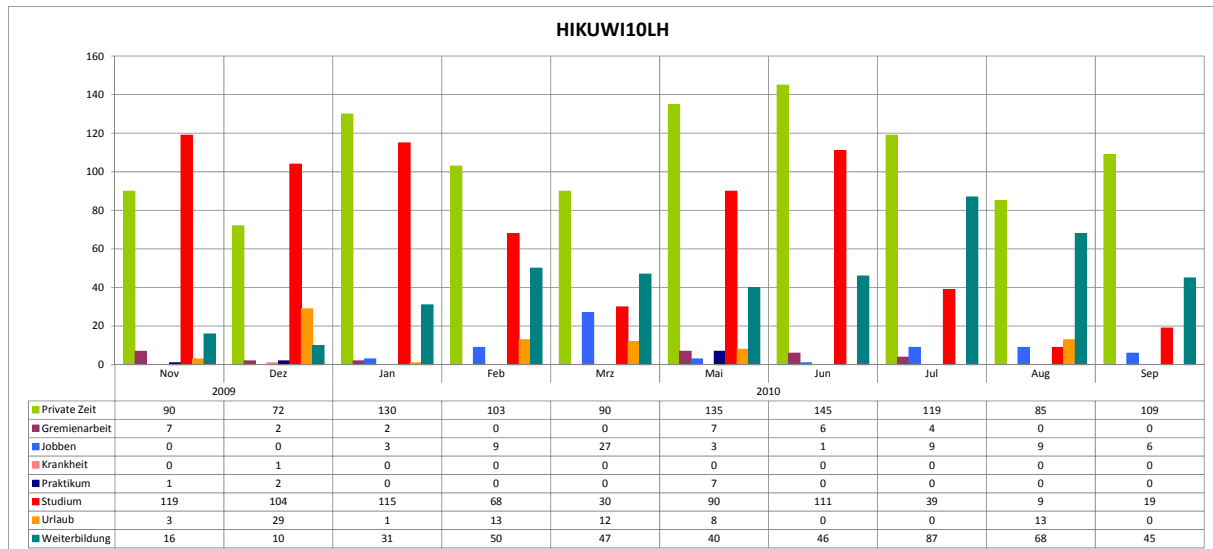


Abbildung 20: Zeitbudget HIKUWI10LH

HIKUWI10LH empfindet Zeitstress insbesondere dann, wenn Aufgaben unvorhergesehen auf sie zukommen:

*„Also vom letzten Semester kann ich sagen, dass es halt in der Endzeit ziemlich stressig wurde, weil einfach ganz viel auf einmal kam, so, also irgendwann kam die Prüfung und teilweise war einfach der Modulabschluss nicht vorgesehen und denn kam dann so: ‚Ja in zwei Wochen müsst ihr das und das noch abliefern‘ und dann war auf einmal irgendwie so ein Riesenberg Arbeit, der irgendwie mehr kam und das war halt schwer sozusagen die Zeit, die man geplant hatte, dann noch irgendwie darauf mit abzustimmen“ (HIKUWI10LH, Z. 2-6).*

Diese Aussage lässt den Schluss zu, dass sie mit einer zusätzlichen Prüfung nicht gerechnet hatte und ihre Zeit vorher entsprechend ihrer zu erwartenden Aufgaben plante. Sie ist neben dem Studium engagiert und bemüht, all ihre Aufgaben unter einen Hut zu bekommen:

*„Ja. Also, ich studiere und wir fangen, oder haben angefangen jetzt auch ein freies Projekt zu machen. Da gehen morgen die Proben los. Ich hab die letzten Wochen ein Festival mit organisiert; das war jetzt am Wochenende. Ich mache einen Sprachkurs an der Volkshochschule, ich gucke Filme, ich treffe mich mit Freunden, eigentlich will ich zum Hochschulsport, aber ich glaub das geht nicht mehr so. Und ab und zu in der Fachschaft.“*

Auf Rückfrage, wie sie sich bei den vielen Aufgaben organisiert, erklärt sie:

*„[...] Ich hab immer Zettel, was die Woche über werden soll und es ist sehr befriedigend was wegzustreichen. Ja also das sind ja alles eigentlich feste Sachen, mal abgesehen von Freunden treffen. So und so dazwischen wird halt dieses Textelezen geschoben, so und wie gesagt, ich weiß so, das muss bis dahin sein und das ist noch diese Masse, was werden muss, dann funktioniert es auch so. Also ja die Sachen, die keinen Termin haben, so immer dazwischen gesteckt.“*

Sie erklärt weiter:

*„Es ist ganz unterschiedlich, also oft nimmt man sich was vor und dann wird es doch nicht so, das würd' ich sagen, ist der Zufall, aber meistens hab ich schon den Plan so, dass so wahrscheinlich der Tag wird“ (HIKUWI10LH, Z. 137-167).*

Sie geht meistens planerisch mit ihrer Zeit um. Bereits am Morgen hat sie eine Vorstellung davon, wie der Tag verlaufen sollte. Sie hat für sich formuliert, welches ihre nächsten Stationen sein werden. Sie plant zum einen ein Auslandssemester, zum anderen plant sie ein Masterstudium:

*„Also, ich kann da jetzt immer nur von einem Semester reden, was ich jetzt erlebt hab, also ich hab relativ früh das Vorlesungsverzeichnis gelesen, aber einfach auch, weil ich es spannend fand, was es so gibt und so. Ja und relativ früh wusste ich, was ich dieses Semester machen will und hatte aber eigentlich eben noch so eine Auswahl und dachte, ich schmeiß noch was raus, was zur Zeit noch nicht passiert ist. Und ja dieses Semester stand ja auch sehr früh fest, was (wir) für ein Projekt machen, so da musste man sich ja ziemlich früh entscheiden, allerdings kam das jetzt auch nochmal (anders). Ursprünglich hieß es im Vorlesungsverzeichnis nur mittwochs (finden) Proben (statt) und jetzt sind es halt alle drei Tage so. Was da nicht ganz vorhersehbar war und fürs Gesamtstudium würd ich schon sagen, dass ich es relativ, also so jetzt zum Beispiel dieses Semester beleg ich Sachen, die ich einfach noch machen muss und die will ich nicht mehr machen irgendwie, weil das so die Grundlagen sind. Deswegen mach ich die jetzt und eben muss das jetzt auch sein sozusagen während des Projektes. Und so denk schon auch dran, dass ich irgendwie dann im fünften Semester eigentlich ins Ausland gerne würde und dass es eigentlich in sechs Semestern durch sein soll.“*

Wie lange sie tatsächlich studieren möchte, weiß sie noch nicht. Sie sympathisiert mit zwei Szenarien:

*„Da bin ich mir selbst noch nicht so richtig sicher, also ganz unbedingt, weil ich unbedingt, also eigentlich ist es ja dann ein Semester kürzer, nicht weil ich das unbedingt erreichen will, sondern, ich glaube dass es so sein wird, weil ich sowieso gerne die ganzen Sachen mache und mich jetzt auch nicht im ersten Semester getrieben hab. Ich muss das in vier Semestern schaffen, sondern einfach weil ich es gerne belegt hab und ich denk, das wird so bleiben, von daher werde ich wahrscheinlich im vierten Semester alles haben, aber wenn das fünfte Semester ein Urlaubssemester ist, so dann fände ich es nicht schlimm im siebten Semester sozusagen erst den Bachelor zu machen“ (HIKUWI10LH, Z. 85-135).*

Auf Rückfrage bestätigt sie, dass sie gerne ein Masterstudium anschließen möchte. Momentan scheint sie ihr Studieverhalten so auszurichten, dass sie das Bachelorstudium schnell abschließen kann. Sie plant jedoch noch ein Auslandssemester und sympathisiert mit einem ergänzenden Urlaubssemester. Daher würde sie auch eine Verlängerung der Regelstudienzeit in Kauf nehmen. HIKUWI10LH stellt zwar Überlegungen an, wie ihr weiterer Studienverlauf aussehen kann und plant auch ihren normalen Tagesablauf. Im weiteren Interviewverlauf verweist sie aber auch darauf, dass sie einen gewissen Druck bräuchte, um mit dem Verfassen von Hausarbeiten zu beginnen:



*„Also das Wichtigste ist, denke ich, dass halt während der Vorlesungszeit man ja seinen strukturierten Ablauf hat und sozusagen dann zur Vorlesung da sein muss und bis zur nächsten Woche diesen Text gelesen haben muss. Und in der vorlesungsfreien Zeit würd ich sagen, ist generell erst mal weniger zu tun und dann muss man seine Hausarbeiten schreiben und da muss ich persönlich sagen, dass ich halt schwer ohne Zeitdruck arbeiten kann und von daher ist es so was, was ich dann immer vor mich herschiebe und so und glaube, mir wär' es fast lieber, wenn so was in zwei Wochen da sein muss, wie's an manchen Unis auch ist und nicht so ich hab die zwei Monate, weil dann mach ich es trotzdem erst in der letzten Woche“ (HIKUWI10LH, Z. 58-67).*

Sie wägt ab, wofür sie ihre Zeit aufwendet:

*„Also früh aufstehen, kann ich überhaupt nicht so. Bei mir ist es eher spät ins Bett gehen und irgendwie bis um zwei was lesen. Zwischen Veranstaltungen [...] heißt ja dann auch gleich immer zwei Stunden oder vier Stunden, und bin dann auch eher so, dass ich die Zeit nicht mit einer halben Stunde fahren irgendwie vertue, sondern lieber irgendwie versuche, die zu nutzen. [...] Ich glaub bei Medientheorie hab ich mir das auch offen gehalten, einfach zu sagen, ich fall durch, aber ich hab aber nicht zu denen gehört, die einfach abgegeben haben. [...] Also ich hab schon dafür gelernt und es war auch in Ordnung so. Also, das hab ich nicht gemacht und hab ich eigentlich auch nicht vor. Was ich gemacht hab, war, also was nicht geplant war, war, dass ich eine Hausarbeit geschrieben hab in einem Modul, wo die Hausarbeit sozusagen auf einem Vortrag, der die Studienleistung war, beruht hat und deswegen hab ich dann die Hausarbeit geschrieben, weil ich dachte, das nächste Mal ist es noch mehr Aufwand, von daher mach ich es“ (HIKUWI10LH, Z. 391-471).*

Sie geht an ihre Zeiteinteilung pragmatisch heran und versucht, das Beste daraus zu machen. Sie ist sich darüber im Klaren, dass ihre Zeiteinteilung optimiert werden könnte, sieht aber nicht wirklich einen Ansatz, wie sie ihren Umgang mit Zeit verändern könnte (vgl. HIKUWI10LH, Z. 170-186). Sie wirkt auch aktiv auf das System der Hochschule ein und verhandelt mit Lehrenden über die gestellten Anforderungen:

*„In einem Modul, wo es sozusagen Multikulturwissenschaftler eine Hausarbeit oder eine Reflektion über die praktische Arbeit machen mussten und wir mussten beides machen und das fanden wir ungerecht, und deswegen haben wir das also sozusagen dasselbe Modul mit denselben Veranstaltungen und da haben wir also jetzt auch diese Oder-Formulierung. Aber das war jetzt nicht mein persönliches Verhandeln. Es war für den gesamten Studiengang und das hatte aber dann eher was mit Ungerechtigkeitsgefühl zu tun, als tatsächlich mit mehr Zeit gewinn. Naja, das hing ja in dem Fall zusammen. Also so, ja klar schon ungerecht dadurch, dass wir ein viel höheren Aufwand und viel mehr Prüfungsleistungen erbringen mussten für dasselbe“ (HIKUWI10LH, Z. 431-451).*

Noten sind für HIKUWI10LH ein Steuerungsinstrument, da sie sich über ein Stipendium finanziert:

*„Ich bin halt auch bei einer Studienstiftung und um da zu bleiben, muss man halt auch irgendwie gut sein, obwohl ich das bis jetzt noch nicht wirklich realisiert hab, weil es eben noch keine Noten gab irgendwie, bis auf die eine. Ja ich bin selber immer ein bisschen zwiegespalten, weil ich eigentlich weiß, dass es nicht zwingend ir-*

*gendwie was aussagt, aber irgendwie misst man sich dann doch da dran. Auch mit den andern. [...] Mit den Noten. Einfach. Also ich weiß noch, wie ein Freund kam und so: ‚Oh nein, ich hab eine Eins Sieben und das ist ja so schlecht.‘ Und ich denke, es ist nicht schlecht, so also, er hat es halt auch so empfunden und wenn er dann sagt, Eins Sieben ist schlecht, dann muss ich das ja auch denken, so, wie steh ich denn vor ihm, wenn ich sag, Zwei Null ist toll“ (HIKUWI10LH, Z. 366-389).*

Mittels der Vergabe von Noten vergleicht sie sich mit anderen. Sie hat die Sorge, schlecht durch schlechtere Noten vor anderen da zu stehen. Sie fürchtet, dass „schlechtere“ Noten zu einem Ausschluss aus der Gruppe der „guten Kulturwissenschaftler“ führen könne. Ihren Anspruch an ihr Studium formuliert sie folgendermaßen:

*„Also ich glaub breitgefächert irgendwie gebildet zu sein, aber trotzdem spezialisiert sein zu müssen, also irgendwie am besten alles perfekt zu können und das, ja also irgendwie perfekt zu sein und das in allem wahrscheinlich. Und das nicht nur im eigenen Fachgebiet, sondern am besten irgendwie in allen Bereichen so“ (HIKUWI10LH, Z. 345 – 357) und erwähnt im späteren Gespräch: „[...] eigentlich auch rauszufinden, was genau einen interessiert und wo genau man weiterarbeiten oder arbeiten will“ (HIKUWI10LH, Z. 627-647).*

### ***Charakterisierung: Ergebnisfokussierte Optimierer (n=3)***

Studierende dieser Typisierung gehören zu den planenden Studierenden. Sie planen sowohl lang- als auch kurzfristig. Sie wissen, was sie wollen. Sie sehen den Schlüssel zum beruflichen Erfolg auch darin, neben dem Studium weitere Kompetenzen anzusammeln. Sie jagen im Studium den Credit-Points hinterher. Daher reduzieren sie ihren Studienaufwand strategisch. Sie wägen Aufwand und Nutzen miteinander ab. Sie fokussieren sich teilweise auf außeruniversitäres Engagement oder auf freie Projekte. Sie ziehen hieraus einen Nutzen. Sie können mittels dieser Aktivitäten ihre Kompetenzen ausbauen und Kontakte knüpfen. Noten sind ihnen wichtig. Mit kurzfristigen Änderungen können sie umgehen. Sie arbeiten auf ihre Ziele hin. Sie wissen, was das Studium von ihnen abverlangt und finden für sich Wege, gut durch das Studium zu kommen.

Achse	Kategorie	HIKUWI10LH	HIKUWI19CH	HIKUWI13MM
Zeit-wahr-nehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	teilweise	teilweise	teilweise
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	eher nein	eher ja	nein
(Org.) Zeit- u. Struktur-vorgaben	Anspruch an die eigene Bildung / Ausbildung	Beruf & Persönlich	Beruf	Beruf
	Bedeutung von Noten	wichtig	wichtig	wichtig
Zeit-handeln	Planung / Ziele	ja	eher ja	ja
	Zeitpläne / Zeit planen	ja	ja	ja
	Prioritäten setzen	ja	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	ja	nein	k.A.
	Flexible Planung	teilweise	nein	k.A.
	Studieren nach Vorgabe	k.A.	ja	k.A.
	Regelabweichendes Verhalten	ja	ja	k.A.

Tabelle 12: HIKUWI: Ergebnisfokussierte Optimierer

### III. Optimistische Pragmatiker

#### HIKUWI16RR

Zum Zeitpunkt der Untersuchung studierte HIKUWI16RR im dritten und vierten Fachsemester. Sie geht neben dem Studium keiner Erwerbstätigkeit nach. Betrachtet man ihre Zeitinvestition in das Studium wird deutlich, dass diese großen Schwankungen unterliegt. Im Januar kommt sie auf 120 Stunden. Im Januar werden Prüfungen abgenommen. Im Juni wendet sie 201,75 Stunden für ihr Studium auf. Dies lässt sich auch auf das Projektsemester zurückführen. Zum Ende der Vorlesungen (in diesem Fall Anfang Juli) galt es, die erarbeiteten Projekte vorzustellen.

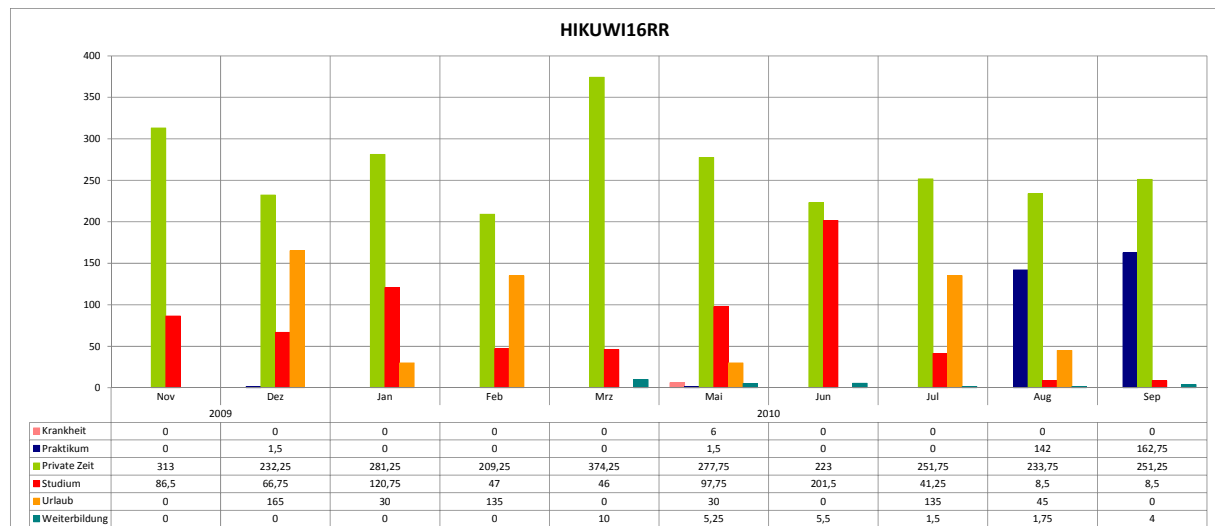


Abbildung 21: Zeitbudget HIKUWI16RR

Sie plant ihren Studienverlauf nicht im Detail, sondern guckt den Dingen, die kommen, entgegen. Sie hatte sich im vorangegangenen Semester anscheinend mehr mit Planung auseinandergesetzt. Im aktuellen Semester ist sie ohne Anmeldung zu den Kursen gegangen. Dies hat gut funktioniert. Sie führt weiter aus, dass sie sich nicht eher damit beschäftigt hätte, weil es Hausarbeiten zu schreiben galt, sie Freizeit haben wollte und sie vorher keinen Grund zur Planung des kommenden Semesters gesehen hätte. Sie wurde auch nicht von der Sorge geplagt, dass sie möglicherweise keinen Seminarplatz bekommen könnte. Sie plant ihren Studienverlauf nicht, sie überlegt sich aber, wann sie ein Praktikum machen möchte oder ins Ausland gehen will:

*„Planen, mach ich überhaupt nicht. Ich denk drüber nach, wann ich ins Ausland will und wann ich Praktika machen will. Das ist so eine Sache. Ich bin jetzt gerade dabei mein Praktikum für die Sommersemesterferien zu organisieren und bin bei einer Institution jetzt schon viel zu spät dran, möchte da aber total gerne Praktikum machen. Das geht aber über drei Monate und da weiß ich jetzt noch nicht genau, wo ich das irgendwo reinschieben soll. Ob ich dann zum Beispiel einfach mal ein Semester sausen lassen oder später komme, weil ich es dann im Wintersemester machen kann, oder ob ich es schon bis zum nächsten Sommersemester vorplanen will oder ob ich dann vielleicht schon total woanders bin, interessensmäßig. [...] Weil ich denk die ganze Zeit, wie ich es machen soll. Weil ich würd das total gern machen. Das ist so das Weitesten, was ich plane. Aber das ist ja auch schon ziemlich konkret!“* (HIKUWI16RR, Z. 146-199)

Aus ihren Beschreibungen hinsichtlich ihrer Planung leite ich noch recht viel Unsicherheit ab. Sie wägt noch viel ab und hat noch keine Entscheidung getroffen. Sie selber sieht dies jedoch nicht so. Sie beschreibt ihre Planung als konkret.

*„Ich mach mir morgens im Kopf meinen Plan. Manchmal auch für ein paar Tage mehr, aber das auch nie irgendwie länger, aber, ich weiß, die Sachen, die ich irgendwie machen muss und die ich irgendwie möchte und dann wurschtelt sich das alles so, manchmal fällt was hinten weg! Ich würde nicht sagen, das Studium schneller*

*wegfällt als Privates. [...] Ist mal so und mal so, je nachdem, wo ich gerade mehr Lust zu hab“ (HIKUWI16RR, Z. 237-249).*

Sie plant ihre Tage. Diese Planung scheint jedoch flexibel zu sein. Denn ihre Entscheidungen hinsichtlich ihrer Zeitverwendung trifft sie danach, ob sie Lust hierzu hat. Sie unternimmt jedoch Versuche der Planung:

*„Ich schreib mir schon auch manchmal To-Do Listen oder so, ich weiß dann auch dass es da ist, aber es fällt dann aus Zeitgründen weg. Zum Beispiel irgendeinen Text lesen. Oder irgendeine Freundin anrufen, die man lang nicht gehört hat. Weil ja manchmal macht es mir Stress. Manchmal ist mir egal. Aber ich also zum Beispiel ich geh immer früh ins Bett vielleicht für Studenten um elf oder halb zwölf, weil ich dann schlafen will und dann ist es mir auch egal, wenn ich den Text dann noch nicht gelesen hab. Das geht für mich irgendwie vor“ (HIKUWI16RR, Z. 251-267).*

Sie führt jedoch im Weiteren aus, dass sie das Lesen des Textes dann nicht wegfallen lasst, sondern nur aufschiebt (vgl. HIKUWI16RR, Z. 281-288). Darüber hinaus überfliegt sie Texte noch einmal vor der Lehrveranstaltung oder geht zwischen zwei Lehrveranstaltungen noch einmal in die Bibliothek (vgl. HIKUWI16RR, Z. 649-674). Ihr ist es wichtig, Zeit für sich zu finden. Daher sagt sie jetzt auch des Öfteren auch mal „nein“:

*„Meine Strategie geht immer mehr dahin, weniger zu machen und mehr Zeit für mich zu finden, also weil das halt sehr wenig ist. Und nicht mehr so oft überall mitmachen zu wollen, sondern mehr Nein zu sagen. Und also weil das dann meistens dazu kommt, dass es zu viel wird und ich dann immer so fertig bin und es so anstrengend war alles und ich keine Pause hab. Ja ansonsten, dass ich mir dann irgendwie versuche, Zeit reinzuschieben, wo ich dann gar nichts machen muss und dann zum Beispiel, wenn ich weiß am Wochenende muss ich noch das und das machen, dann versuch ich das zum Beispiel Samstag fertigzukriegen, dass Sonntag nicht mehr viel ist, oder so, also vorher zu gucken, dass ich nicht zwischendurch die ganze Zeit immer was machen muss und nicht so richtig mal Ruhe hab, sondern immer mal hier, mal da, sondern dann so gut es geht alles hinter mich zu kriegen und dann ein bisschen frei da auch zu haben“ (HIKUWI16RR, Z. 297-315).*

Ihre Aufgaben versucht sie so zu erledigen, dass sie mindestens den Sonntag frei hat. Ihre berufliche Planung ist noch unkonkret. Sie möchte eine Tätigkeit im Kulturbereich aufnehmen (vgl. HIKUWI16RR, Z. 567-572; Z. 550-553). Sie scheint sich gut in vorgegebenen Strukturen organisieren zu können. Dabei erscheint es irrelevant, wie diese Strukturen gestaltet sind. Sie fühlt sich gehetzt, wenn sie sich mit zu vielen Themen gleichzeitig auseinandersetzen muss:

*„Wenn an einem Tag unwahrscheinlich viele Lehrveranstaltungen zusammen kommen. Also ich hab jetzt einen Tag mit vier Veranstaltungen, was ich schon ziemlich viel finde. Ich hab ursprünglich sechs gehabt, hab aber dann zwei rausgeschmissen, weil ich gemerkt hab, das schaff ich nicht und da fühl ich mich gehetzt“ (HIKUWI16RR, Z. 2-8).*

Noten sind ihr wichtig, sie unternimmt jedoch keine besonderen Anstrengungen, um gute Noten zu erreichen:

*„So ehrgeizig bin ich dann wieder auch nicht. Also bis jetzt funktioniert das noch ganz gut und meine Modulabschlüsse sind ganz ordentlich so. Ich muss noch nicht so viel reinstecken. Ich weiß nicht genau, wie sich das entwickelt“* (HIKUWI16RR, Z. 595-638).

Insgesamt kann gefolgert werden, dass HIKUWI16RR ehrgeizig ist. Es ist nur ein widersprüchlicher Ehrgeiz, der auch schon in anderen Interviews sichtbar wurde. HIKUWI16RR möchte das Studium sehr gut abschließen. Sie möchte hierfür jedoch nicht mehr Zeit, als unbedingt notwendig aufwenden. Ihren Anspruch an ihre Studienzeit formuliert sie folgendermaßen:

*„Ich möchte irgendwie sicher sein, dass ich einen Job bekomme, dass ich aufs Berufsleben hin ausgebildet bin. Gott krass, ich geh grad voll gegen diese Selbstbildungsschiene. Das will ich gar nicht. Nee, nee ich glaub ich möcht schon irgendwie mit dem, was ich hier gemacht hab, einerseits irgendwie mein Wissen, mein Wissenshunger ein bisschen stillen können und ich möchte danach einen Beruf damit machen können und nicht total weltfremd irgendwas studiert haben. Möcht ich noch was? [...] Ich will danach im Leben stehen können“* (HIKUWI16RR, Z. 863-878).

Bei der Formulierung ihrer Ansprüche wird gleichfalls deutlich, dass sie ein Sicherheitsbedürfnis hat. Ihr ist es wichtig, einen Job nach dem Studium ergreifen zu können. Sie fügt jedoch auch Verwundung über diese Aussage an. Mit dem Zusatz der „Selbstbildungsschiene“ versucht sie anscheinend, einem Bild gerecht zu werden, das einem idealisierten Bildungsverständnis entgegenkommt und von ihr als erwünschte Auskunft auf diese Frage klassifiziert wurde.

### ***Charakterisierung: Optimistische Pragmatiker (n=1)***

Sie nimmt die Dinge, wie sie kommen. Sie geht bei ihrer Zeitverwendung im Wesentlichen nach dem „Lustprinzip“<sup>68</sup>. Sie unternimmt jedoch Versuche der Zeitplanung. Diese wirft sie jedoch auch mal um. Sie plant nicht das kommende Semester, aber sie hat Ziele für sich formuliert. Sie weiß, wo sie ein Praktikum machen möchte und sie weiß, dass sie noch ins Ausland gehen möchte. Das sind ihre Vorsätze. Aus ihren Ausführungen heraus wird deutlich, dass sie jedoch bisher erst recherchiert und überlegt. Sie hat keine Entscheidungen getroffen, die die weitere Planung beeinflussen würden. Sie plant noch nicht weiter. Von ihren Wünschen, wohin es nach dem Studium gehen könnte, hat sie eine grobe Vorstellung. Sie hat Veränderungen in ihrem Umgang mit Zeit unternommen. Mittlerweile hat sie gelernt, „nein“ zu sagen. Ihr ist ihr Privatleben sehr wichtig. Es soll nicht dem Studium nachstehen. Sie möchte das Gefühl von Stress vermeiden. Noten sind ihr wichtig. Sie unternimmt jedoch keine besonderen Anstrengungen dafür, gute Noten zu erreichen. Das Studium gehört zu ihren

---

<sup>68</sup> Damit ist gemeint, dass sie die Aktivitäten dann ausführt, wenn sie hierzu gerade Lust verspürt.

Hauptaufgaben. Sie geht keiner Erwerbstätigkeit oder Engagement nach. Sie achtet auf ihre private Zeit und beschreibt sich selbst als eine Studierende, die eher Aufgaben für das Studium wegfallen lasse, als dass sie private Termine verschiebe.

Achse	Kategorie	HIKUWI16RR
Zeitwahrnehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	teilweise
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	ja
(Org.) Zeit- u. Strukturvorgaben	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Beruf & Privat
	Bedeutung von Noten	wichtig
Zeithandeln	Planung/Ziele	unkonkret
	Zeitpläne/Zeit planen	eher nein
	Prioritäten setzen	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.
	Flexible Planung	ja
	Studieren nach Vorgabe	ja
	Regelabweichendes Verhalten	ja

**Tabelle 13:** HIKUWI: Optimistische Pragmatiker

#### IV. Strukturkonforme Adaptierer

##### HIKUWI19LW

Zum Zeitpunkt der Studie befand sich HIKUWI19LW im dritten und vierten Fachsemester. Mit einem Blick auf seine Zeitverwendungsdaten wird deutlich, dass die reine Zeitinvestition in das Studium hohen Schwankungen unterliegt. HIKUWI19LW geht gelegentlich einem Nebenjob nach und investiert zwischen 27 und 185,25 Stunden im Monat in Weiterbildungsaktivitäten.

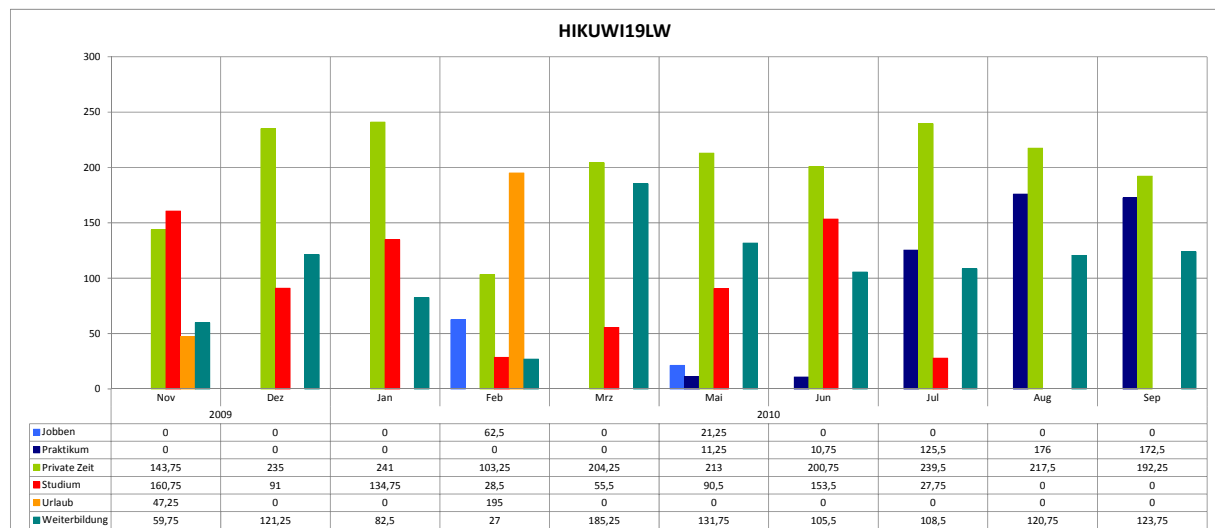


Abbildung 22: Zeitbudget HIKUWI19LW

Das Gefühl von Getriebenheit entsteht bei ihm oft über unklare Vorgaben durch die Lehrorganisation:

„Ich sag mal bei manchen Sachen gibt es keinen richtig vernünftigen Seminarplan beispielsweise und dann relativ kurzfristig [sind] dann Abgabetermine. [Dann müssen] beispielsweise innerhalb von einer Woche auf einmal Sachen fertig gemacht werden. [...] und dass dann auf einmal Sachen kommen, wie innerhalb von ein zwei Wochen, jetzt müssen die Sachen fertig werden“ (HIKUWI19LW, Z. 2-9).

Getriebenheit wird bei HIKUWI19LW ausgelöst, wenn er seine Zeit nicht hinreichend planen kann und sich kurzfristig auf neu kommende Anforderungen der Lehrorganisation einstellen muss. Insgesamt beurteilt er das Studium als machbar:

„Also im Prinzip finde ich es machbar. Also ich habe nicht das Gefühl, das ich jetzt total ausgelastet bin, also jetzt gar keine Zeit für irgendwas anderes habe. Also ich finde es machbar“ (HIKUWI19LW, Z. 470-478).

Die Planung hinsichtlich seines weiteren Umgangs mit Zeit im Studium hat HIKUWI19LW im Verlauf seines Studiums verändert:

„Also ich fange mal einfach von Anfang an. Am Anfang habe ich so im ersten Semester relativ das belegt, worauf ich einfach Lust hatte und einfach mal in möglichst viele Sachen reingeguckt hab und dann im weiteren



*Verlauf dann geguckt, dass ich einfach meine Module vollkriege, weil ein paar Sachen musste ich einfach machen. Also das waren Folgeseminare, die haben mich aber auch jetzt interessiert, das waren auch mit die Gründe, warum ich hier studiert habe und gut den Rest musste man dann halt eben auch machen [...] also sehe ich dann auch zu, dass ich die Sachen, die ich so ein bisschen vielleicht das erste und zweite Semester vor mir hergeschoben hab und da dann doch lieber was genommen hab, was ich gut fand, dass ich das jetzt auf jeden Fall drittes und viertes jetzt langsam vollkriege“ (HIKUWI19LW, Z. 101-163).*

Auf Rückfrage bestätigt er, dass er sein Studium in der Regelstudienzeit abschließen möchte. Er hofft, dass er hierfür auch ausreichend passende Lehrveranstaltungen in der Zukunft belegen kann (vgl. HIKUWI19LW, Z. 101-163). Er hat zunächst darauf Wert gelegt, nach seinen Interessen zu studieren. Im Verlauf seines Studiums bekamen dann die organisationalen Vorgaben durch das Modulhandbuch mehr Gewicht. Hiernach hat er im Weiteren seinen Studienverlauf ausgerichtet. HIKUWI19LW gehört zu den Studierenden, die mit Lehrenden über Abgabetermine verhandeln. In der Regel schafft er es, vor dem vereinbarten Termin seine Arbeit fertigzustellen:

*„Das hängt davon ab, wie man da die Termine mit den Dozenten verabredet, weil das ja auch oft ist das man dann nicht einfach so die Hausarbeit einreichen kann, sondern die sagen, dass man die am besten bis Mitte der Ferien oder so schon fertig hat. Damit die Anfang des nächsten Semesters fertig ist und dann versuch ich das natürlich dann fristengerecht fertig zu machen“ (HIKUWI19LW, Z. 81-97).*

Er hat sich auch angewöhnt, freie Zeitfenster an einem Tag an der Universität zu nutzen:

*„Also ich bin meistens in der Bibliothek oder lese oder halt eben im Rechenzentrum, einfach wegen der Entfernung, weil jetzt größtenteils an der Domäne ja die Veranstaltungen für mich sind und es da zur Uni einfach am kürzesten ist und da alles zu erledigen. Also ich nehme mir dann die Sachen noch mit, wenn ich was zu Lesen hab oder ähnliches, um die dann da zu erledigen“ (HIKUWI19LW, Z. 519-528).*

HIKUWI19LW hat gelernt, die neben dem Studium verbleibende Zeit zu nutzen. Er plant, ob es zeitlich günstiger ist in der Mensa zu essen, oder nach Hause zum Kochen zu fahren: (HIKUWI19LW, Z. 200-225) HIKUWI19LW gibt an, permanent seinen Umgang mit Zeit zu verändern:

*„Also ich verändere ihn ja eigentlich schon fast jede Woche so ein bisschen, ist ja jetzt nicht so ein festgefahrter Tagesablauf, weil die Aufgaben anders sind, umfangreicher sind, oder weil ja einfach, weil man dann doch mehr zu tun hat oder doch mal auf einmal weniger“ (HIKUWI19LW, Z. 240-252).*

Diese Aussage lässt auch den Schluss zu, dass HIKUWI19LW flexibel seine Zeitinvestition in das Studium nach den gegebenen Anforderungen ausrichtet. HIKUWI19LW zweifelt, wie auch andere seiner Kommilitonen daran, dass Noten wichtig wären. Um nach dem Studium einen guten Einstieg in die Arbeitswelt zu finden, sind seiner Ansicht nach vor allem Praktika von Bedeutung:

*„Ich glaube, mein Notendurchschnitt ist relativ egal, weil ich mich sowieso nur darüber profilieren werde können, was ich für Praktika gemacht habe. Aber ich freu mich natürlich über gute Noten und ich bin auch ehrgeizig, dass ich gute Noten erreichen will. In manchen Fächern, in andern Fächern nicht, weil ich da denk, das hat sowieso keinen Sinn“ (HIKUWI19LW, Z. 501-513).*

Er kann sich vorstellen, nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen. Es scheint so, dass sich HIKUWI19LW bis zum Zeitpunkt dieser Frage noch nicht damit beschäftigt hat, wie es nach dem Bachelorstudium weitergehen könnte. Er folgert jedoch spontan, dass dies in jedem Fall eine Option für ihn darstellt. Er studiert gerne und kann daher eine spätere Entscheidung für ein Masterstudium nicht ausschließen. Bezüglich seiner Positionierung zu Noten lässt sich folgern, dass sie ihm schon wichtig sind. Er schiebt jedoch die praktische Erfahrung in den Vordergrund. HIKUWI19LW beschreibt seine Studienphase als eine lehrreiche Phase:

*„Also erst mal muss ich sagen, hätte ich gar nicht gedacht, dass man so viel in dem Bereich machen kann in dem Medienbereich. Dass es da so viele Angebote gibt und so viele Sachen, die mich da auch interessieren und die ich auch wirklich gerne und mache und gemacht hab und bei den ich auch viel Spaß hab. Das muss man erst mal sagen. Ich finde man geht schon detaillierter auf Sachen ein, man verschafft sich auf jeden Fall einen groben Überblick und geht dann auch detailliert auf wichtige Sachen ein. Ich denke, ich habe eine Menge dazu gelernt. Mir wurden viele Sachen beigebracht. Dieser technische praktische Bereich, das fand ich einfach wichtig, dass man das mit vertiefen kann. [...]“ (HIKUWI19LW, 679-703).*

Für HIKUWI19LW ist das Studium ein Weg, um sich auf die berufliche Praxis vorzubereiten. Er ist technisch interessiert und kann seinen Interessen in seinem Studium nachgehen.

### ***Charakterisierung: Strukturkonforme Adaptierer (n=5)***

Alle Studierenden priorisieren das Studium. Sie gehen kaum konkurrierenden Aktivitäten nach, die an sie die Anforderung stellen, diese mit dem Studium zusammen unter einen Hut zu bekommen (mit Ausnahme von HIKUWI14MM). Sie planen ihre verbleibende Zeit um die Zeitstrukturen der Universität herum. Die Strukturierung durch die Universität kommt ihnen entgegen. Sie planen kurzfristig, wie sie sich organisieren wollen. Langfristig gesehen haben sie Vorstellungen davon, was nach dem Studium kommen könne. Sie wollen gute Noten erzielen. Dies ist insbesondere für HIKUWI2EB wichtig, weil sie sowohl in der Regelstudienzeit fertig werden und darüber hinaus sich um ein Stipendium bewerben möchte. Alle haben für sich Ziele formuliert, denen sie ihre eigene Zeitstrukturierung unterwerfen. Dabei planen sie bis zum Abschluss des Bachelorstudiums und nicht darüber hinaus. Daher sind ihre langfristigen Planungen eher unkonkret. Zur Realisierung ihrer kurzfristigen Ziele, wie beispielsweise dem Erlangen einer guten Note, entwickeln sie ein regelabweichendes Verhalten. Sie haben gelernt, sich zeitlich effizient in den Strukturen der Hochschule zu organisieren. Sie nehmen die Strukturen des Studiums „locker“ wahr.

Achse	Code	HIKUWI15KM	HIKUWI2EB	HIKUWI14MM	HIKUWI19LW	HIKUWI16JG
Zeitwahrnehmung	Wahrgenommener Zeitdruck	nein	ja	teilweise	teilweise	ja
	Veränderungsabsicht im Umgang mit Zeit	k.A.	ja	ja	ja	ja
(Org.) Zeit- u. Strukturvorgaben	Anspruch an die eigene Bildung/Ausbildung	Beruf	Beruf & Persönlich	Beruf & Persönlich	Beruf	Beruf & Persönlich
	Bedeutung von Noten	wichtig	wichtig	eher unwichtig	wichtig	wichtig
Zeit-handeln	Planung / Ziele	ja	ja	ja	eher nein	ja
	Zeitpläne / Zeit planen	ja	ja	ja	ja	ja
	Prioritäten setzen	ja	ja	ja	ja	ja
	Unter Druck arbeiten	k.A.	k.A.	k.A.	nein	ja
	Flexibel sein	ja	ja	ja	ja	ja
	Studieren nach Vorgabe	ja	ja	ja	ja	ja
	Regelabweichendes Verhalten	k.A.	ja	ja	ja	ja

Tabelle 14: HIKUWI: Strukturkonforme Adaptierer

## 7.9 Folgerungen für den Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis

Rückblickend bieten sich in diesem Studiengang gleichfalls vier Studientypen zur Kategorisierung an.

Die vier Typologien, die sich bilden lassen, sind:

- I. Prozessorientierte Jongleure
- II. Ergebnisfokussierte Optimierer
- III. Optimistische Pragmatiker
- IV. Strukturkonforme Adaptierer

Nach den Folgerungen für den Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ kam ich zu dem Schluss, dass die Workload nicht in Zusammenhang mit den Studientypen steht, sie jedoch in der Tendenz zu Beginn des Studiums hoch ist und im Verlauf des Studiums abnimmt. Da es zum Zeitpunkt der Untersuchung in diesem Studiengang kein fünftes und sechstes Fachsemester gab, kann dies an dieser Stelle auch nur eine Vermutung für den Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ sein. Allen Typen ist in der Regel gemein, dass ihre Workload recht hohen Schwankungen unterliegt. Dieses Phänomen kann mit der starken Projektorientierung in diesem Studiengang erklärt werden. Insbesondere im Sommersemester 2010 fand das Projektsemester statt. Vor Abschluss dieser Studienphase stieg die Workload an. Abgabetermine führen dazu, dass die zeitliche Investition in das Studium zunimmt. Zeitdruck erscheint nach Angaben der Studierenden eher eine

Folge des eigenen Engagements innerhalb und außerhalb des Studiums zu sein. Die Vorgaben des Studiums nehmen sie selten als zeitlich einengend wahr. Sie finden für sich Wege, wie sie sich in den Strukturen des Studiums organisieren können.

Die Typenbildung, die sich im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ darstellt ist eine marginal andere, als im Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“. Im Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ fehlt der Typ der „Strukturanalytisch Suchenden“. Insgesamt erscheinen die Studierenden im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ mutiger. In der Tendenz streben sie auch nach organisationalen Strukturen, die ihnen Sicherheit geben, dass ihr Studieverhalten zum anvisierten Ziel des Studienabschlusses führt. Gleichzeitig scheinen sie schon früh zu lernen, wie sie sich in den Strukturen der Universität zurechtfinden können.

In diesem Studiengang können die Studierenden zwischen fünf Hauptfächern wählen: Theater, Literatur, Medien, Kunst und Musik. Ich hatte kurz die Intention, dass die Wahl des Hauptfaches auf die zeitliche Orientierung im Studium wirken kann. Diese Annahme wurde insbesondere in dem Moment stärker, als mir bewusst wurde, dass insbesondere die Typologie „I. Prozessorientierte Jongleure“ (n=2) von Studierenden gebildet wird, die Theater im Hauptfach studieren. Mit Blick auf die anderen Typen kann jedoch kein valides Muster zwischen der zeitlichen Orientierung im Studium und dem Hauptfach herausgebildet werden. Dies mag mehrere Gründe haben. Zum einen kann die Stichprobe zu klein sein, zum anderen kann es an einer Differenz zwischen den Aussagen der Studierenden und meinen Deutungen hierzu liegen. Gleichfalls erscheint es jedoch auch plausibel, dass die Heterogenität der Studienfach-Kombinationen eben nicht die Herausbildung von Mustern begünstigt.

Weitere Ähnlichkeiten mit dem Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ finden sich in dem Typ „II. Ergebnisfokussierte Optimierer“ (n=3). Es handelt sich in beiden Studiengängen um eine Gruppe von Studierenden, die über den Tellerrand des organisationalen Studiums hinaus schauen. Sie weisen eine starke Praxisorientierung auf. Sie sammeln praktische Erfahrungen neben dem Studium. Sie versprechen sich hiervon einen leichteren Berufseinstieg. Sie arbeiten quasi an ihrem Lebenslauf. Dabei gehen sie sehr planerisch vor und versuchen wenig dem Zufall zu überlassen. Sie planen sowohl langfristig als auch kurzfristig. Sie wirken auch auf das System der Hochschule ein. Sie trauen sich, mit den Lehrenden über deren Anforderungen zu verhandeln und finden für sich Wege, den zeitlichen Aufwand für das Studium optimal zu regulieren.

„III. Optimistische Pragmatiker“ (n=1): Diese Typologie von Studierenden kann mit der Typologie der „Prokrastinierenden Pragmatiker“ aus dem Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ verglichen werden. Es wäre nun zu hart zu sagen, dass sie das Studium als solches noch nicht hinreichend

verstanden hätten. Sie erwecken jedoch diesen Eindruck. Dieser wird dadurch verstärkt, dass sie kein bis kaum Engagement neben dem Studium aufweisen. Sie planen ihren Studienverlauf nicht. Sie planen ggf. kurzfristig am Morgen, wie der weitere Tag verlaufen könnte. Sie priorisieren ihre private Zeit. Um den persönlichen Interessen hinreichend nachgehen zu können, lassen sie auch mal Aufgaben, die für das Studium zu erledigen wären, wegfallen. Auf Rückfrage erklären sie, dass ihnen gute Noten wichtig seien. Sie lernen deshalb aber nicht besonders viel für Prüfungen, da sie die Erfahrung gesammelt haben, dass sie auch mit einem gegebenen Aufwand durch das Studium kommen. Sie achten auf ihre Bedürfnisse und können somit als Selbstachtsam beschrieben werden.

„IV. Strukturkonforme Adaptierer“ (n=5): Wie es der Titel schon sagt, weisen diese Studierenden ein eher angepasstes Studierverhalten auf. Sie gehen nur dem Studium nach und versuchen, sich in den Studienstrukturen erfolgreich zu orientieren. Dabei lernen sie schnell, wie sie für sich Aufwand und Nutzen am besten abwägen können. Sie halten sich an die organisationalen Vorgaben, wie beispielsweise die Regelstudienzeit und finden für sich Wege, das Studium erfolgreich zu meistern. Noten sind ihnen wichtig. Zur Realisierung ihrer Ziele entwickeln sie ein regelabweichendes Verhalten. Dabei planen sie sowohl langfristig als auch kurzfristig.

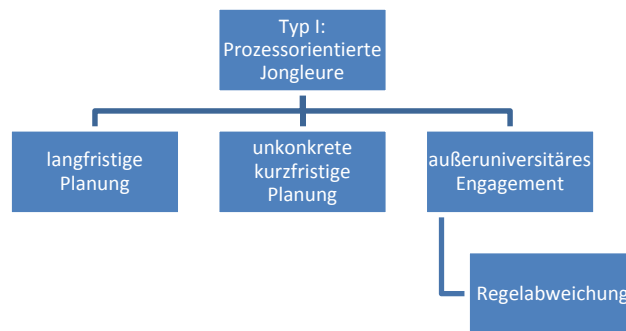


Abbildung 23: Typ I: Prozessorientierte Jongleure

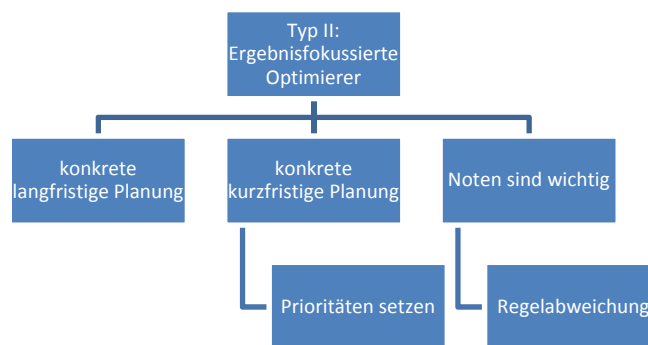


Abbildung 24: Typ II: Ergebnisfokussierte Optimierer

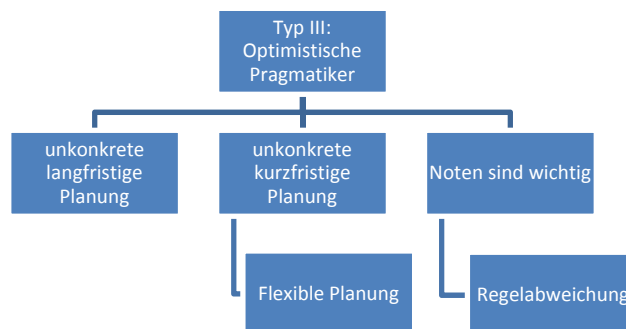


Abbildung 25: Typ III: Optimistische Pragmatiker

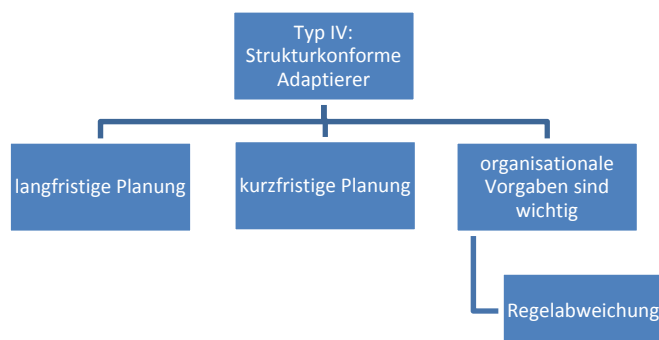


Abbildung 26: Typ IV: Strukturkonforme Adaptierer

Weiterhin fiel bei der Bearbeitung des Interviewmaterials auf, dass die Studierenden im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ noch stärker einem freigeistigen Bildungsideal hinterher eilen. Sie wollen in der Tendenz gerne ins Ausland gehen und dort Erfahrungen sammeln. Sie argumentieren gerne, dass das Studium für sie eine Phase sein soll, in der sie sich persönlich entwickeln möchten. Betrachtet man die Interviewaussagen jedoch genau, so wird deutlich, dass sie im Prinzip dasselbe „Päckchen“ zu tragen haben wie Studierende aus anderen Studiengängen. Auch für Studierende im Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ geht es darum, durch das Studium zu kommen und danach einen Job zu finden. Die Motivation ein Studium zu absolvieren, sollte an dieser Stelle nicht weg diskutiert oder weg idealisiert werden. Der einzige Unterschied liegt letztlich in der Rhetorik. Studierende der Kulturwissenschaften versuchen das Bild des Studiums als Selbstbildungsprozesses aufrecht zuhalten.

## **8. Abschließende Betrachtung**

In der abschließenden Betrachtung dieser Untersuchung wird zunächst die methodische Arbeit dieser Untersuchung reflektiert. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Nachfolgend werden die Ergebnisse im Kontext anderer Studien diskutiert und voneinander abgegrenzt. Im Abschluss wird ein Ausblick gegeben, wie diese Ergebnisse für den wissenschaftlichen Kontext nutzbar gemacht werden können.

### **8.1 Reflexion der Erhebung**

Die vorliegende Dissertation entstand im Kontext des Forschungsprojektes *ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien*. In diesem Projekt ging es im Wesentlichen darum, die studentische Workload zu erheben. Es war von zentralem Interesse, hierüber Rückschlüsse auf die Studierbarkeit in Bologna-konformen Studiengängen hinsichtlich der zeitlichen Einbindung von Studierenden ziehen zu können. Betrachtet man die in diesem Projekt gewonnenen Daten, so könnte man schnell den Schluss ziehen, dass Studierende „faul“ seien. Rein quantitativ erhobene Daten können nur schwer hinsichtlich ihres Zustandekommens interpretiert werden. Zusammenhänge, Ursachen und die Frage nach dem „Warum“ erschließen sich über qualitative Erhebungen. Ein Methodenmix erlaubt somit die Erklärung von Daten.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, das Zeithandeln von Bachelorstudierenden im Kontext der an sie gestellten organisationalen Anforderungen zu ergründen. Hierfür war es zunächst dienlich, die zunächst als objektiv messbar erscheinende Zeitverwendung der Studierenden zu erheben. Für die Erhebung der Zeitbudgeterhebung erfassten die Studierenden täglich ihre Zeitverwendung in einer Datenbank. Im weiteren Schritt stellte sich die Frage dazu, welche Aspekte eine Bedeutung für das studentische Zeithandeln haben könnten. In dieser Arbeitsphase sind Arbeitshypothesen und der Interviewleitfaden (siehe Anhang) entstanden. Die Hypothesen wurden im Kapitel 6.6 angeführt und werden nachfolgend aufgegriffen.

Als Methode zur Datenauswertung dieses qualitativen Bestandteils der Studie wählte ich die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). „Eine ‚Grounded‘ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht viel mehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss; Corbin 1996, S. 7 f.). Folgt man dieser Aussage, so würde zunächst die Vorab-Formulierung von Hypothe-



sen und der Entwurf eines (wenn auch offenen) Interviewleitfadens hiermit nicht vereinbar sein. Die Autoren heben im Weiteren die Wissenschaftlichkeit der Methode nach den folgenden Kriterien hervor: „Signifikanz, Vereinbarkeit von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Reproduzierbarkeit, Präzision, Regelgeleitetheit und Verifizierbarkeit“ (ebenda, S. 11 f.). Sie betonen, dass diese Regeln weiter spezifiziert werden müssen. Neben diesen Maßstäben stellt die eigene Kreativität des Forschenden eine „unverzichtbare Komponente der Grounded Theory dar“ (ebenda, S. 12). Die Kreativität, die dem Forschenden eingeräumt wird, soll dazu dienen, die „eigenen Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen“ (ebenda, S. 12). Insofern stehen die vorab formulierten Hypothesen sowie der Leitfaden in keinem Widerspruch zu dem Kerngedanken der Methode. Wichtig ist es, eine Skepsis beizubehalten. Strukturiertes Herangehen an Datenmaterial erlaubt es, die eigenen Vorannahmen zu prüfen.

Mit Blick auf die Eingangshypothesen lassen sich nun folgende Ergebnisse manifestieren:

#### ***Der Umgang mit Zeit im Studium***

<b>Ausgangshypothesen</b>	<b>Ergebnis</b>
Studierende nehmen Zeitknappheit aufgrund der Studienstruktur und den Alltagspflichten wahr.	Modifikation: Das Gefühl von Zeitknappheit tritt bei Studierenden auf, wenn sich Aufgaben in einem begrenzten Zeitfenster ballen.
Studierende eignen sich Strategien zur Optimierung ihrer verfügbaren (persönlichen und studienbezogenen) Zeit an.	Modifikation: Einige Studierende eignen sich Strategien zur Optimierung ihrer verfügbaren Zeit an. Studierende eignen sich insgesamt in Verlauf des Studiums ein regelabweichendes Verhalten an. Diese Form des Umgangs mit den organisationalen Anforderungen hilft ihnen dabei, diese Anforderungen bewältigbar zu machen.

---

**Tabelle 15: Der Umgang mit Zeit im Studium**

**Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems**

Ausgangshypothesen	Ergebnis
Außeruniversitäres Engagement wirkt sich auf die Wahrnehmung von Zeitknappheit aus.	Modifikation: Das Gefühl von Zeitknappheit tritt bei Studierenden auf, wenn sich Aufgaben in einem begrenzten Zeitfenster ballen.
Studienstrukturelle Vorgaben werden als Belastung empfunden.	Falsifikation: Aus dem vorliegenden Material kann nicht gefolgert werden, dass alleine studienstrukturelle Vorgaben als Belastung empfunden werden.
Die Leistungsanforderungen werden von den Studierenden als zu hoch wahrgenommen.	Falsifikation: Die Leistungsanforderungen werden nicht als zu hoch wahrgenommen. Zum Ende der Vorlesungszeit ballen sich die Aufgaben, die für das Studium erledigt werden sollten. Dies kann als belastend empfunden werden.

Tabelle 16: Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems

**Hochschuldidaktik**

Ausgangshypothese	Ergebnis
Studierende nehmen durch den hohen Anteil von Lehrveranstaltungen die Hochschuldidaktik als vielseitig wahr.	Aufgrund des vorliegenden Materials kann diese Hypothese weder verifiziert noch falsifiziert werden.

Tabelle 17: Hochschuldidaktik

Die Untersuchung entlang der Eingangshypothesen ermöglichte eine Orientierung im Material. Deutlich wurde, dass diese oft zu vage formuliert waren, oder auf Basis der Daten nicht hinreichend untersucht werden konnten. Der Einsatz der Methode der Grounded Theory erlaubte es, ein Modell zu konstruieren, welches den Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und studentischem Zeithandeln aufzeigt. Darüber hinaus konnten mit der Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) weitere Spezifika des Zeithandelns von Bachelorstudierenden im Kontext von organisationalen Anforderungen aufgezeigt werden.

Sozial- und Organisationspädagogik	Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis
<b>Ergebnisfokussierte Optimierer (n=8)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelungene Selbstorganisation (kurz- und langfristige Planung; effiziente Zeitnutzung)</li> <li>• Neben dem Studium engagiert</li> <li>• Noten sind wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>	<b>Ergebnisfokussierte Optimierer (n=3)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelungene Selbstorganisation (kurz- und langfristige Planung; effiziente Zeitnutzung)</li> <li>• Neben dem Studium engagiert</li> <li>• Noten sind wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>
<b>Prokrastinierende Pragmatiker (n=5)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen langfristig</li> <li>• Schwierigkeiten bei kurzfristiger Planung</li> <li>• Neigen zum Aufschieben</li> <li>• Zeitdruck wirkt motivierend</li> <li>• Noten sind wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>	<b>Optimistische Pragmatiker (n=1)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen langfristig</li> <li>• Entscheidet gerne spontan</li> <li>• Private Aktivitäten sind prioritär</li> <li>• Noten sind wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>
<b>Strategisch Flexible (n=2)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die kurzfristige Organisation im Studium gelingt</li> <li>• Schwierigkeiten, langfristige Ziele zu formulieren</li> <li>• Noten sind nicht besonders wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>	<b>Prozessorientierte Jongleure (n=2)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen während des Studiums zu sammeln, ist prioritär</li> <li>• Sie wissen, was für sie kurzfristig wichtig ist</li> <li>• Sie haben eine Vorstellung davon, was ihnen langfristig wichtig ist</li> <li>• Sie stehen ihrer Zukunft offen gegenüber</li> <li>• Noten sind ein Produkt der eigenen Auseinandersetzung mit dem Studium</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>
<b>Strukturanalytisch Suchende (n=1)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lang- und kurzfristige Planung</li> <li>• Studieren entlang der Vorgaben</li> <li>• Das Studium verstehen ist prioritär</li> </ul>	<b>Strukturkonforme Adaptierer (n=5)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie planen lang- und kurzfristig (bis zum Studienabschluss)</li> <li>• Planung entlang der Vorgaben</li> <li>• Lernen teilweise kurzfristig für Prüfungen</li> <li>• Noten sind wichtig</li> <li>• Regelabweichendes Verhalten</li> </ul>

Tabelle 18: Übersicht Typenbildung in beiden Studiengängen

Hinsichtlich der Typenbildung in beiden Studiengängen lässt sich folgern, dass es Parallelen in der zeitlichen Verwendung gibt. Diese sind jedoch nicht in jedem Fall präzise gegeben. Dies mag darin begründet sein, dass die jeweilige Fachkultur eine unterschiedliche Sozialisation herbeiführt. Um dies final folgern zu können, bedarf es weiterer Studien, die sich mit der zeitlichen Verwendung Studierender (insbesondere in anderen Fachkulturen) auseinander setzen.

Ergänzend hierzu soll darauf verwiesen werden, dass ich als Forscherin eine spezielle „Lesebrille“ auf das Interviewmaterial angewendet habe. Es ging mir im Speziellen um das Zeithandeln im Kontext von organisationalen Anforderungen. Diese konnten mittels der gewählten Methodik anschaulich herausgearbeitet werden. Gleichfalls schließt dieser Blick andere Deutungen des Materials aus. Somit bleibt auch die soziale Herkunft der Studierenden unberücksichtigt, die unter einer „Bourdieschen Lesebrille“ gleichfalls zur Erklärung studentischem (Zeit-)handelns hinzugezogen hätte werden können. Die gewählte „Lesebrille“ ist an diesem Punkt der Fragestellung geschuldet und wurde bewusst gewählt.

Es muss an dieser Stelle offenbleiben, ob ich diese Ergebnisse auch mit einer anderen Methode der Datenerhebung hätte gewinnen können. Die Art und Weise der strukturierten Erhebung und Annäherung an das Material produzierte plausible Ergebnisse. Die Freiheit, Aspekte aufzugreifen, die sich vom Leitfaden abhoben, lassen den Schluss zu, dass keine relevanten Aspekte verloren gegangen sind. Weiterhin lässt sich aus der intensiven Arbeit im Feld der Universität die Vorstrukturierung durch den offenen Leitfaden rechtfertigen.

Die gewonnenen Ergebnisse erlauben es, eine neue Diskussion in das Thema des Lernens an Hochschulen zu führen. Sie zeigen, dass es Variationen des Zeithandelns von Studierenden gibt. Sie weisen unterschiedliche Stärken und Schwächen auf. Diese lassen sich im wissenschaftlichen Diskurs erproben und führen somit zu einer neuen Perspektive im Feld der Studierendenforschung.

## **8.2 Zusammenfassung**

Den thematischen Einstieg in diese Arbeit stellt das zweite Kapitel dar. Die Grundlagen für die Diskussion um *Zeiterleben* und *Zeithandeln* werden hier gelegt. Zum Thema *Zeiterleben* sind die Ausführungen von Hartmut Rosa (2005) besonders interessant. Er macht darauf aufmerksam, dass mittels der technischen Entwicklung eine Beschleunigung des Lebenstempos hervorgebracht wurde. Es können mehr Aufgaben in derselben Zeit erledigt werden. Die Verknappung der Zeit sei eine Folge hiervon. Rosa (2004) beschreibt individuelle Unterschiede im Umgang mit Zeit. Die Wahrscheinlichkeit erhöhe sich, dass eine Person in der Lage sei, weitere zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, wenn sie bereits viele Tätigkeiten ausführe. Dass auch Studierende sich in ihren Präferenzen hinsichtlich ihrer Zeitnutzung unterscheiden, zeigen die zitierten Untersuchungen in Kapitel 2. Der Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und zeitlichem Handeln wird in Kapitel 2.4 erörtert. Hier werden ver-

schiedene Studien zur Erläuterung angeführt. Eindrücklich zeigt die Marienthal-Studie auf, welcher Bedeutungsverlust Zeit zukommt, wenn eine strukturgebende Organisation fehlt. Andere Studien wie beispielsweise die Hochschild-Studie (2002) zeigen, dass der Arbeit gebenden Organisation unter bestimmten Umständen mehr Zeit gewidmet werden kann als dem Familienleben.

Im Kontext der Diskussion um Studierende finden sich viele Studien, die sich der Frage widmen, wie Studierende handeln und was ihre Beweggründe hierfür sind. Jüngere Studien sehen einen Zusammenhang zwischen organisationalen Strukturen und studentischem Handeln. Besonders ins Auge fällt hierbei, dass Studierenden, insbesondere im Zusammenhang mit der Erhebung ihrer Workload, ein eher pragmatisches und nutzenorientiertes Studieren nachgesagt wird. Sattler (2012; 2013) führt hierbei beispielsweise an, dass vier von fünf Studierenden schummeln würden und Plagiate dann entstünden, wenn Studierende sich hiervon einen Nutzen versprächen. Er argumentiert mit dem Rational-Choice-Ansatz. Bloch (2009) stellt die These auf, dass unter den Bologna-Strukturen strategisch und zeitlich effizient studiert werde. Bezüglich der Zusammenführung der Zeitthematik in Verbindung mit dem Handeln im organisationalen Kontext lässt sich gleichfalls schließen, dass die Fähigkeit, die eigene Zeit planen und einteilen zu können, als Kompetenz gewertet werden kann. Entsprechend zeigen sich planerische Studierende als kompetente Studierende.

Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit thematisiert den Bologna-Prozess, der neue Studienbedingungen und Strukturen an die Hochschulen brachte. Dabei wurde darauf verwiesen, dass der Bologna-Prozess nicht unumstritten sei. Mittlerweile ist es nahezu fünfzehn Jahre her, dass die Bildungsminister in Bologna die Transformation des Studiensystems als freiwillige Selbstverpflichtung beschlossen. Siebenundvierzig Länder haben mittlerweile die Bologna-Erklärung unterzeichnet. Heute sind 13.000 Studiengänge in Deutschland auf die Abschlüsse Bachelor und Master umgestellt. Das BMBF berichtet am 08.08.2012 auf der Homepage: „Zum Wintersemester 2011/2012 waren rund 85 % aller Studiengänge (13.000 von 15.300 Studiengängen insgesamt) an deutschen Hochschulen auf die gestufte Studienstruktur umgestellt. Insbesondere an den Fachhochschulen ist die Umstellung schon so gut wie abgeschlossen“ (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, letzter Zugriff: 11.12.2012). Seit Einführung der gestuften Studienstruktur hat Martin Winter den Prozess beobachtet. Mit Bezug auf statistische Daten zu Studierendenquoten, Einschätzungen von Studierenden, Absolventen und Lehrenden und über die entsprechende Dokumentenanalyse kommt er in 2011 zu dem Schluss: „Bei der Zusammenschau drängt sich der Eindruck auf, dass die Befunde der empirischen Hochschulforschung – bis auf wenige Aussagen – wenig spektakulär sind. Und daran liegt vielleicht – nach der jahrelangen – mal mehr, mal weniger – aufregenden Debatte – das Spektakuläre: die Revolution blieb aus. Deutlich wird dies insbesondere erstens an den substanziell nur wenig geänderten Studiengängen und zweitens an den Übergangsquoten von der Bachelor- zur Masterphase.

An den Universitäten wird mehrheitlich nach dem Bachelorstudium weiter studiert, der Bachelor wird offensichtlich nicht überall als der tatsächliche Regelabschluss begriffen“ (Winter 2011, S. 20). Damit verweist er auf eine aufkommende Präferenz von Studierenden, im Anschluss an das Bachelorstudium ein weiteres Masterstudium aufzunehmen. Auch wenn die „Revolution“ ausblieb, die Kritiker des Bologna-Prozesses sind geblieben, wenn auch merklich ihr Protest nachlässt. Sie bemängeln die Art und Weise, wie Studiengänge in das neue System transformiert wurden, und weisen darauf hin, dass mit dieser Form der Umsetzung die Studierbarkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht gewährleistet sei. Die Studiengänge seien so überfrachtet, dass es zeitlich nicht möglich sei, das Studium in der hierfür vorgesehenen Regelstudienzeit abzuschließen<sup>69</sup>. Diese postulierte Kritik führte einige Wissenschaftler zu der Überlegung, die in das Studium investierte Zeit zu messen. Sollte sich bestätigen, dass das Studium unter den Bachelor-Master-Strukturen an Studierbarkeit einbüße, müsse interveniert werden. Mehrere Institute und Forscher beobachten über die Jahre hinweg, wie sich die studentische Workload entwickelt. Sie kommen zu dem Ergebnis, das über die Jahre hinweg die Workload permanent abnehme. Diese Beobachtung stößt auf wenig Gegenliebe, insbesondere bei den Gegnern von Bologna. Sie holen zum Gegenschlag aus und kritisieren wiederum die Erhebungsmethoden, mit denen die Workload gemessen wird. Deutlich wird dabei, dass das Verständnis davon, welches die jeweiligen Autoren von einem Studium haben, unterschiedlich ist. Daher bleibt es auch weiterhin strittig, ob ein Kneipenabend unter Studierenden zur Workload hinzuzählen sei, oder eben auch nicht (vgl. Banscherus 2011).

Diese Arbeit fokussiert das Zeithandeln von Studierenden unter den organisationalen Strukturen, die sie in ihrem Studium vorfinden. Dabei würde meinem Verständnis nach der Kneipenabend zu der privaten Zeit von Studierenden gehören. Zur Abgrenzung der Tätigkeiten, die zu einem Studium gehören, verwende ich die Kategorien, die in der ZEITLast-Studie verwendet wurden<sup>70</sup>. Um zu dem Schluss zu kommen, welche universitären Strukturen für die Studierenden als handlungsleitend wahrgenommen werden, betrachte ich im vierten Kapitel dieser Arbeit zunächst die Organisation der Universität. Hierbei werden verschiedene Sichtweisen auf die Organisation der Universität dargelegt. Dies verhilft im Weiteren dazu, die geltenden Handlungslogiken in der Universität nachziehen zu können. Universitäten gelten dabei in der Regel als Expertenorganisationen. Das Besondere an dieser Organisationsform ist, dass die Experten auf Ebene der Institute und Fachbereiche angesiedelt sind. Die Hochschulleitung übt eher eine verwaltende Tätigkeit aus. Würde man das Organigramm einer Hochschule betrachten, so ließe sich dieses als Pyramide abbilden. Am Sockel der Pyramide finden

---

<sup>69</sup> Allerdings ist dies zunächst ein Meinungsbild gewesen. In 2010 betont Bargel, dass die Differenzen in der Workload zwischen alten und neuen Studiengängen kaum vorhanden wären. Studierende verzögern den Abschluss ihres Bachelorstudiums, weil die geltenden Regeln für sie nicht durchschaubar seien (vgl. Bargel 2010, S. 190).

<sup>70</sup> Demnach würden Kneipenabende nur dann zum Studium gehören, wenn während dieser Zeit studienrelevante Inhalte thematisiert werden.

sich sehr viele Experten. Sie steuern und prägen das Geschehen. Nach Weick (1976) sind diese Experten jedoch nur lose miteinander verbunden. Diese lose miteinander verbundenen Experten sind dazu aufgefordert, kollegial die Vorgaben des Bologna-Prozesses umzusetzen. Somit werden verwaltende Aufgaben an Experten herangetragen, die nicht ihrer fachlichen Expertise gerecht würden. Neben der Forschung bleibt es eine Aufgabe der Universitäten, Studierende sowohl zu einer wissenschaftlichen als auch zu einer praktischen Tätigkeit zu befähigen. Wie dies über die Curricula und über weitere Strukturen an der Stiftung Universität Hildesheim geschieht, wird im fünften Kapitel dargestellt. Hierin werden gleichfalls die untersuchten Studiengänge vorgestellt und auf deren Besonderheiten verwiesen. Es handelt sich bei dem Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ um einen jungen Bachelorstudiengang, der erstmals im Wintersemester 2008/2009 an der Stiftung Universität Hildesheim angeboten wurde. Die Module sind in diesem Studiengang großzügig definiert worden. Es bestehen weiterhin vielfältige Wahlmöglichkeiten. In dem Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ findet sich im Curriculum ein Konglomerat an vordefinierten Inhalten und Möglichkeiten der freien Auswahl wieder. Basiswissen soll dabei unter anderem in Modulen zu Empirie und Statistik vermittelt werden. In anderen Bereichen bleibt den Studierenden eine Wahlfreiheit. Studierende beider Studiengänge werden an unterschiedlichen Standorten der Stiftung Universität Hildesheim unterrichtet. Während Studierende des Studiengangs „Sozial- und Organisationspädagogik“ zwischen zwei nahegelegenen Standorten pendeln, haben Studierende des Studiengangs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ weitere Wegstrecken zurückzulegen. Beide Studiengänge haben eine Regelstudienzeit von sechs Semestern. Abgabetermine, Klausurtermine, Prüfungsformen werden in beiden Studiengängen von den Lehrenden definiert, die sich dabei nach ihrem Handlungsspielraum richten, der ihnen in den Prüfungsordnungen eingeräumt wird.

Im sechsten Kapitel dieser Arbeit wird die empirische Herangehensweise zur Untersuchung der Fragestellung, wie sich Studierende im Kontext der organisationalen Strukturen zeitlich orientieren, dargestellt. Im siebten Kapitel werden die empirischen Befunde angeführt. Hierbei werden auf der einen Seite Ergebnisse der Zeitbudgetdaten der Studierenden beider Studiengänge mit den Daten, die aus Interviews gewonnen wurden, verknüpft. Methodische Basis sind im Weiteren Leitfadeninterviews und die Grounded Theory zur Orientierung im Material. Hierbei wurden folgende Punkte erarbeitet:

- Nur wenige Studierende erreichen im Mittel eine Workload, die den formalen Workloadvorgaben entspricht.
- Die studentische Workload nimmt in der Tendenz mit Einzug in höhere Fachsemester ab.
- Studierende empfinden Zeitstress, wenn sich Abgabe- und Prüfungstermine nähern.
- Studierende nutzen die ersten beiden Semester zur Orientierung in der Universität. Sie lernen hier die „Spielregeln“ kennen.

- Sobald Studierende die geltenden „Spielregeln“ an der Universität kennen, testen sie ihre Grenzen aus.
- Es bildet sich somit bei den Studierenden ein regelabweichendes Verhalten heraus. Sie lernen beispielsweise, dass man in Lehrveranstaltungen, in denen die Anwesenheit nicht kontrolliert wird, mehrmals fehlen kann. Sie erkennen, dass es möglich ist, mit den Lehrenden einzelne Absprachen zu Regeln zu treffen. Lehrende gehen dabei in der Regel auf die Studierenden ein. Studierende finden somit Wege, ihr Studium zeitlich effizient zu gestalten.

Im nächsten empirischen Schritt wird in beiden Studiengängen eine Typenbildung vorgenommen. Basis hierbei stellt der Umgang mit Zeit dar. Hierin unterscheiden sich Studierende beider Studiengänge wenig. Es gibt in beiden Studiengängen zwei Gegenpole. Zum einen die Studierenden, die sehr detailliert sowohl kurzfristig als auch langfristig planen. Gleichfalls gibt es jedoch auch die Studierenden, die stets spontan entscheiden, wie sie ihre Zeit verwenden. Weitere Unterteilungen hierzu werden herausgearbeitet. Nahezu alle gebildeten Typen empfinden temporär Zeitknappheit, insbesondere zum Ende der Vorlesungszeit.

Die in Kapitel sieben gewonnenen Ergebnisse werden in Kapitel 8.3 in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden.

### **8.3 Einbindung der Studienergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs**

Ausgangspunkt dieser Arbeit stellte der Vorwurf dar, dass das Studium unter den Bedingungen und Strukturen von Bologna nicht mehr studierbar wäre. Insbesondere die Workload wäre so hoch, dass für Studierende hieraus eine Belastung resultiere. Hieran schloss die Frage an, wie Bachelorstudierende ihr Zeithandeln entlang den organisationalen Strukturen ausrichten, die sie an der Stiftung Universität Hildesheim vorfinden. Zur Klärung dieser Frage wurden zwei Bachelorstudiengänge „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ und „Sozial- und Organisationspädagogik“ untersucht.

Bevor der Zusammenhang von Studienstrukturen und studentischem Handeln weiter erörtert wird, soll noch einmal auf den Aspekt der Zeitwahrnehmung eingegangen werden: Viele der Ergebnisse, die diese Arbeit hervorgebracht hat, finden Anschluss an andere Zeit- und Studierendenstudien. Das Gefühl von Zeitknappheit, das Studierende insbesondere zum Ende der Vorlesungszeit empfinden, wenn Prüfungen anstehen, kann darüber erklärt werden, dass die Aufgaben sich in einem begrenzten Zeitraum ballen. Insgesamt sind Studierende bestrebt, ein für sie passendes Verhältnis zwischen ihrer Studienzeit und ihrer Freizeit herzustellen. Dies deckt sich mit Studienergebnissen von Nadine Schöneck (2003; 2004). Sie bemerkt auch, dass Zeitprobleme auf persönliche Charaktereigenschaften zurückzuführen seien. Lüdtkke (2001) verweist darauf, dass Zeitprobleme in Fachkulturen mit stärkerer inhaltlicher Freizügigkeit nachlassen würden. Aus dieser Untersuchung kann hierzu ergänzt werden, dass Zeitprobleme bei Studierenden in Fachkulturen mit inhaltlicher Freizügigkeit temporär vorhan-



den sind. Der Umgang mit Zeit im Studium ist allerdings abhängig von dem Studientyp. Somit sind bestimmte Zeitprobleme eher für bestimmte Typen („Optimistische Pragmatiker“; „Prokrastinierende Pragmatiker“) üblich.

Mit der Bologna-Reform wurden die Curricula grundständiger Studiengänge in modulare Strukturen transformiert. Die investierte Zeit in das Studium wird seitdem mit Credit-Points honoriert. Je mehr Credit-Points die Studierenden sammeln, desto mehr nähern sie sich dem Ziel des Studienabschlusses. Darüber hinaus werden je Modul Noten vergeben. Stefan Kühl (2011) unterstellt, dass diese Neugestaltung der Curricula den von ihm skizzierten „Sudoku-effekt“ hervorbringe. Hierin geht es darum, dass – Kühls Auffassung nach – Studiengangsentwickelnde zur Gewährleistung der Studierbarkeit ein Sudoku konzipiert hätten. Studierende würden darin unter einem erheblichen zeitlichen Aufwand versuchen, in ihrem „Studiengangs-Sudoku“ ihre Veranstaltungen und Prüfungen in Module einzupflegen und diese Module dann miteinander zu kombinieren. Sie würden dann aber am Ende oft merken, dass dies irgendwie nicht funktioniere. „[...] sie beginnen an ihren Fähigkeiten zu zweifeln, das Sudoku lösen zu können, und vielleicht bildet sich am Ende sogar der Verdacht aus, dass die Fehler bei den Entwicklern der Studiengänge liegen könnten“ (Kühl 8/2011, S. 2 f.). Damit würde sich möglicherweise auch ein Vertrauensbruch in das System und die Lehrenden ergeben. Mangelndes Vertrauen kann hierbei auch schnell zu Verunsicherung bei den Studierenden führen. Sennett verweist in diesem Zusammenhang darauf: „Vertrauen entwickelt sich [...], formlos in den Nischen und Spalten von Bürokratien, wenn Menschen merken, auf wen sie sich verlassen können. Solches Vertrauen wird auf die Probe gestellt, wenn etwas schief geht und man Hilfe braucht“ (Sennett 2000, S. 195). Hieraus wird noch einmal die Relevanz deutlich, die einem verlässlichen Studiensystem zukommt. Studierende erfahren Entlastung darüber, dass Aspekte des Studiums klar geregelt und kommuniziert werden. Insofern kommen verlässlichen Regeln und verbindlichen Ansprechpartnern an der Hochschule für Studierende eine bedeutende Funktion zu. Der Grad der Ausgestaltung von Regeln und Kommunikation ist hierbei entscheidend. Grundsätzlich lässt sich folgern, dass Strukturen zunächst Orientierung bieten. Betrachtet man die vorliegende Forschungsarbeit, so lässt sich hier das Wort *zunächst* betonen. Die Strukturierung des Studiums steht insbesondere bei der Diskussion über die Studierbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen stark in der Kritik. Kühl geht bei seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Umsetzung und dem Studieren unter Bologna-Bedingungen soweit, dass er „die Flucht in Regelabweichungen“ als eine Art Rettungsstrategie unter Bologna-Bedingungen darstellt. Dies belegt er zunächst an der formal investierten Zeit in das Studium. Sofern die Studierenden nach Vorgabe studieren würden, würde dies dazu führen, dass sie keine Zeit mehr dafür hätten, noch weitere Dinge neben dem Studium zu lernen. Daher würden die Studierenden schnell lernen, wie man im Studium Zeit sparen könne. Hierzu würde es beispielsweise gehören, dass sie wissen, in welchen Lehrveranstaltungen die Kontrolle fehle. Sofern die Anwesenheit jedoch von

Lehrenden durch Listen überprüft werde, lernen die Studierenden, die Unterschriften mehrerer Kommilitonen zu kopieren, um diese in die Anwesenheitsliste einzutragen. Solch ein Verhalten führe dazu, dass die Lehrenden fast immer die Kontrollkämpfe verlieren. Sie selber beginnen dann mit einem Konterkarieren der Studienordnungen. Denn sie beginnen damit, vielfältige Puffer einzubauen: „Es werden Phantomveranstaltungen in den Studienordnungen eingeführt, bei denen es letztlich egal ist, ob die Studis kommen oder nicht“ (Kühl 8/2011, S. 5). Somit beginnen die Lehrenden auch zu akzeptieren, dass Studierende ein Seminar nur fiktiv belegen. Ein weiteres Phänomen sei es, dass Lehrende je Studiengang dieselbe Leistung einfordern. Auch wenn die Studierenden hierfür dann unterschiedliche Punkte erhalten bzw. dann hierüber mit dem Prüfungsamt über die Anerkennung verhandeln müssen. Dies habe dann nichts mehr mit den festgelegten Arbeitszeiten zu tun (ebenda, S. 6 f.). Aus Sicht der Studierenden sei nur das wichtig, was auch geprüft werde. Lehrende stehen vor der Aufgabe, dass die von ihnen vergebenen Noten gerichtsfest sein müssen, daher wird formal auch ein Spielraum definiert, in dessen Rahmen Prüfungen stattfinden können. Die einfachste Prüfungsform sei dann die Multiple-Choice-Klausur. Diese kann von Lehrenden schnell korrigiert werden und wird auch von Studierenden bevorzugt. So sei es möglich, dass Bachelorabsolventen möglicherweise nie einen längeren Text in ihrem Studium zu verfassen brauchen (vgl. Kühl 8/2011, S. 8). Kühl folgert: „Je mehr man die heren Ziele ernst nimmt, desto mehr muss man gegen das Regelwerk der Organisation verstoßen.“ (Kühl, 8/2011, S. 9) Er beschreibt, dass auch in Universitäten schon immer Regeln verletzt wurden. Die Notwendigkeit, nun alle Studienleistungen vorab in ECTS-Punkten zu bestimmen, habe dazu geführt, dass die Regelverstöße in der Universität zunehmen würden. Die definierten Regeln würden nicht mehr zu der Praxis eines Studiums passen (vgl. Kühl, 8/2011, S. 10). Sofern Regelverstöße bekannt würden, reagiere man darauf üblicherweise mit einer Erweiterung der Regeln. Es würden dann neue Studien- und Prüfungsordnungen gedruckt, die neue Regeln innehätten. Somit würden die Bürokratie und die hierauf folgenden Reaktionen verstärkt (vgl. Kühl 8/2011, S. 15). Er macht in seinen Ausführungen auf das Problem aufmerksam, das auch in dieser Untersuchung zum Tragen kommt. Regeln werden von den befragten Studierenden ausgelegt. Kühl vernachlässigt somit die sozialisierende Wirkung der Organisation der Hochschulen auf ihre Studierenden im Verlauf ihrer Studienprozesse. Gerade für Studierende, die sich am Anfang des Studiums befinden, haben die Regeln noch eine starke Bedeutung. Es ist davon auszugehen, dass Studierende spätestens ab dem dritten Semester ein regelabweichendes Verhalten zeigen. Solch ein Verhalten wird beispielsweise von Autoren wie Sattler (2013) kritisch begutachtet. Ähnliche kritische Auseinandersetzungen mit studentischem Verhalten summieren sich unter Bezeichnungen wie „Egotaktiker“ oder „Perfektionierer“. Sie handeln entsprechend ihres höchstmöglichen Nutzens. Aus den Arbeiten von Wagner und König (2011) oder Jenert und Reinmann (2011) wird deutlich, dass studentisches Handeln stets im Kontext ihrer Studienstrukturen zu betrachten ist. Die Autoren machen hierbei insbesondere darauf

aufmerksam, dass das Studium als Prozess zu verstehen ist und jede Studienphase unterschiedliche Anforderungen an ihre Studierenden stellt. In dieser Arbeit wird nachgezeichnet, dass Studierende eine Entwicklung in ihrem Studienverlauf durchleben. Geht es im ersten Studienjahr noch darum, zu verstehen, wie die Hochschule und das Studium funktioniert, geht es ungefähr ein Jahr später darum, dieses Wissen auch für sich nutzbar zu machen. Es werden die Grenzen der Regeln, die durch Lehrende gesetzt werden, ausgetestet. Ziel ist es, möglichst gut durch das Studium zu kommen. Eine Folge hiervon kann sein, dass Texte nicht mehr gelesen werden. Studierende erkennen hierin keinen Sinn mehr, insbesondere dann, wenn der Text in der darauffolgenden Lehrveranstaltung noch einmal referiert wird. Somit kommt es zu einer tendenziellen Reduzierung der studentischen Workload. Diese Argumentation kann für die meisten der befragten Studierenden in dieser Untersuchung nachgezogen werden. Einige Studierende weisen temporär hohe Werte in ihrer Workload auf. Dies lässt sich jedoch auch damit begründen, dass diese Studierenden in der Tendenz mehr Lehrveranstaltungen belegen, als eigentlich empfohlen ist. Hierhinter stehen mehrere Antreiber. Ein zentraler davon ist, dass Studierende bemerkt haben, dass dies möglich und machbar ist. Ergänzend dazu können folgende Aspekte angeführt werden: Die Regelstudienzeit zu unterschreiten, kann den Vorteil mit sich bringen, Studienbeiträge zu sparen. Das „freie“ sechste Semester kann somit von Studierenden zur Nachbesserung von schlechten Noten oder zur vollkommenen Hingabe für die Bachelorarbeit genutzt werden. Dieses Zeithandeln wurde insbesondere im Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ angewendet. Im Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ wurde noch kein Masterstudiengang im Zeitpunkt der Untersuchung eingeführt und die Studierenden zeigen zudem eine Präferenz dafür, eine mögliche Verlängerung der Regelstudienzeit in Kauf zu nehmen. Gleichzeitig weisen Studierende in dem kulturwissenschaftlichen Studiengang eine Vorliebe für die „einfachen Scheine“ aus. Der Besuch von Lehrveranstaltungen wird nach dem Kriterium des zu erwartenden Aufwands entschieden. Verlangen Lehrende nach Auffassung der Studierenden zu viele Leistungen für die Vergabe von Credit-Points, beginnen Studierende, mit ihren Lehrenden zu verhandeln. Es wird jedoch nicht nur über den Aufwand verhandelt. Studierende verhandeln gleichfalls über die Zulassung zu Lehrveranstaltungen, von denen sie nach der Vorauswahl durch die Software LSF ausgeschlossen wurden. Entspricht die Note, die Studierende in einer Prüfung erhalten haben, nicht ihren Vorstellungen, suchen sie auch hierzu das Gespräch mit ihren Lehrenden. Nachdem Lehrende Prüfungsformen definiert haben, die aus Sicht der Studierenden zu aufwendig seien oder ihnen „nicht liegen“, versuchen sie, in Absprache mit dem Lehrenden ein anderes Prüfungsformat auszuhandeln. Ein Konzept für dieses regelabweichende Verhalten findet sich bei Luhmann (1976). Er bezeichnet dies als „brauchbare Illegalität“. Regeln, die von Lehrenden definiert wurden wie beispielsweise: „die Prüfungsform ist ein Referat zusammen mit einer wissenschaftlichen Hausarbeit im Umfang von fünfzehn Seiten“, werden durch intervenierendes Handeln von Studierenden aufgebrochen. Die Re-

gel verliert an Gültigkeit. Zwar ist diese Form von regelabweichendem Handeln nicht mit kriminellem Verhalten gleichzusetzen, es zeigt sich jedoch als Ausnutzen von Handlungsspielräumen. Entsprechend der Prüfungsordnungen haben Lehrende hinsichtlich der Prüfungsform einen Ermessensspielraum. Sie werden durch Studierende stetig gefordert, diesen auszureizen bzw. zu modifizieren. Die eingangs von ihnen formulierten Regeln verlieren somit an Bedeutung. Nach dem Konzept der „brauchbaren Illegalität“ dient dieses regelüberschreitende Handeln dazu, den Bestand der Organisation zu sichern. In gewisser Weise dient auch dieses von mir charakterisierte Konzept dazu, das System der Universität aufrechtzuerhalten. Ziel der Universität ist es unter anderem, dass Studierende hierin befähigt werden, sich Wissen anzueignen und dieses anwenden zu können. Dies wird ihnen mit Abschluss des Studiums zertifiziert. Diese Form des „regelabweichenden Verhaltens“ verhilft den Studierenden zum einen dazu, das Studienabschlusszertifikat zu erlangen, zum anderen erproben sie Verhandlungsgeschick, eine Form von Schlüsselkompetenz, die ihnen auf dem späteren Arbeitsmarkt bei Gehaltsverhandlungen oder allgemein im Rahmen des „Sich-Behauptens“ zukommen kann. Insofern kann dieses „regelabweichende Verhalten“, auf der einen Seite eine Reduzierung der Workload herbeiführen, auf der anderen Seite kompetenzfördernd wirken. Diese Form des Zeithandelns kann also durchaus nützlich sein. Bevor ich im Weiteren den Aspekt der Kompetenzförderung weiter erläutere, möchte ich noch eine weitere Sichtweise auf das „nutzenorientierte Handeln“ darlegen.

Es existieren unter den Studierenden Typen hinsichtlich ihrer Zeitnutzung. Diese wurden in Kapitel 7.6 und 7.8 beschrieben. Diese Erkenntnis wirft rückblickend noch ein anderes Bild auf den Argumentationsstrang, der postuliert, dass Studierende entsprechend dem Konzept des Homo oeconomicus bzw. der „Rational-Choice-Theorie“ agieren würden. Diesen Ansätzen ist gemein, dass das Handeln entsprechend des höchst zu erwartenden Nutzens ausgerichtet werde. Dies bedeutet exemplarisch, dass Handeln in der Tendenz „als regelgeleitetes Optimierungsverhalten und nicht als kontingente Wahl in einem ‚Set‘ von unsicheren Alternativen“ (Wiesenthal 1987, S. 439) verstanden werde. Als weitere Erläuterung lässt sich die Rational-Choice-Theorie als kausal-intentionales Optimierungshandeln verstehen. „Kausal“ bedeute, dass das Handeln auf den Verursachungsaspekt bezogen werde. Dies bedeutet nicht, dass der Akteur im Vorhinein die Folgen des Handelns kenne. „Intentional“ sei die Handlung, weil sie mit Intentionen ausgeführt werden (vgl. ebenda 1987, S. 442 f.). Dies veranschaulicht Wiesenthal an inkonsistenten Zeitpräferenzen und führt hierbei die Verlockung von Odysseus<sup>71</sup> durch die Sirenen als Erklärung an. Nur wenn Odysseus an der Sirenen-Insel vorbei segelt, verfolgt er den maximalen Nutzen. Das Handeln muss also zukunftsorientiert sein. Die Verführung durch Situationen in der Gegenwart stünde somit dem Rational-Choice Ansatz entgegen. Er folgert: „Rationales Handeln gelingt nur um den Preis der zeitweiligen Suspendierung der Entscheidungsautonomie des Akteurs“ (ebenda 1987, S. 445). Führt man diesen Ansatz auf die in dieser Arbeit vorgenommene

---

<sup>71</sup> „Odysseus“ ist eine Erzählung nach Homer.

Typenbildung zurück, wird deutlich, dass es sehr wohl Studierende gibt, die der zeitweiligen Verführung durch die Gegenwart erliegen. Entsprechend kann der Rational-Choice Ansatz nicht hinreichend zur Erklärung studentischen Handelns herangezogen werden. Auch das Konzept der beschränkten Rationalität nach Herbert Simon (1957) spricht gegen den Rational-Choice-Ansatz. Akteuren seien oftmals nicht alle Handlungsoptionen bekannt. Entscheidungen würden oft aus Zeitmangel, Informationsmangel oder Unfähigkeit getroffen. Weitere Argumente, die gegen die Rational-Choice Erklärung sprechen, finden sich beispielsweise bei Weise oder auch Precht. In Kapitel 2.3 wurde als handlungsbestimmend das Konzept des „Homo sociologicus“ vorgestellt. Dies stellt einen Gegenentwurf zum „Homo oeconomicus“ dar. Ob das Konzept des „Homo oeconomicus“ oder das Konzept des „Homo sociologicus“ auf studentisches Handeln übertragen werden kann, kann nicht eindeutig geklärt werden. Deutlich wird dies daran, dass Studierende auch ihr Handeln danach ausrichten, von dem sie annehmen, das es eine (gesellschaftliche) Gültigkeit bzw. Legitimation habe. Beispielsweise, dass Pünktlichkeit gilt oder dass sie davon ausgehen, dass Lehrende ein bestimmtes Verhalten erwarten würden. Dies würde für ein normorientiertes Verhalten sprechen. „Normen machen aus einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten bestimmte Handlungen als zu befolgende oder zu unterlassende für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlich, diese Handlungen werden quasi normiert und standardisiert“ (Weise 1989, S. 149). Dieses Verhalten führe Weise zufolge zur Orientierungs- und Realisierungssicherheit. Es führe dazu, sich in seinen Handlungen sicher zu fühlen. Durch eine Bewertung von Handlungsoptionen treffe der „Homo oeconomicus“ seine Entscheidungen. „Der Homo sociologicus handelt gemäß den internalisierten Normen der Gesellschaft, der Homo oeconomicus handelt gemäß den eigenen internen Normen“ (ebenda 1989, S. 151). Weise argumentiert gegen eine strikte Trennung beider Konzepte und forciert das Konstrukt des „Homo socioeconomicus“. „Er vollführt selber Koordinationsaufgaben. Während in der Welt des Homo oeconomicus die Kenntnis von Gutsqualität und Preis und in der Welt des Homo sociologicus die Kenntnis von Situation und Norm genügt, um handeln zu können, kommt in der Welt des socioeconomicus das Erfordernis hinzu, sicher zu sein, daß [sic!] die anderen die Normen einhalten“ (ebenda 1989, S. 157). Der „Homo socioeconomicus“ beinhalte beide Konzepte und könne sein Verhalten aktiv und passiv steuern (vgl. ebenda 1989, S. 160). Es erscheint verlockend, ein solches Handlungsmodell zu übernehmen und auf studentisches Handeln anzuwenden. Gleichfalls würde dies für diese Untersuchung eine weitere Interpretationsleistung darstellen. Solches gilt auch für Bourdieu und Passeron (2007). Sie betonen, dass Studierende dazu angehalten sein, sich eben auch als Studierende kenntlich zu machen. Sich dabei nicht an zeitliche Regeln zu halten, gehöre dabei zum studentischen Selbstbild. Dies wird unter anderen nach Precht relevant, weil Menschen stets versuchen würden, entsprechend dem Bild, was sie von sich selber haben, zu handeln. Er formuliert es folgendermaßen: „Menschen sind die einzigen Tiere, die abstrakten Dingen einen Wert verleihen können und um diesen Wert wissen. Was wir erleben,

ordnen wir nicht nur in einen Zusammenhang mit unseren Interessen, sondern wir beziehen es auf uns selbst. Unser Selbstbild zwingt uns dazu, unsere Handlungen zu begründen. Dabei liegen unsere Gründe nicht im Außen, sondern sie sind ein Teil dessen, was uns im Inneren zusammenhält. Sie sind der Klebstoff unseres Handelns. Indem wir uns unsere Geschichte erzählen, sortieren wir unser Handeln zu einer Geschichte unseres Selbst“ (Precht 2010, S. 173). Das Selbstbild erweist sich nach Precht als stabiles Konstrukt. Aber auch diese Sichtweise erfasst nur einen Teil der Möglichkeiten, studentisches Handeln in ein theoretisches Konzept zu fassen. All diese theoretischen Konzeptionen sind argumentativ für ihre Rezipienten gut nachvollziehbar. Sie vernachlässigen in der Regel strukturelle Aspekte. Wie bereits angeführt, finden sich in jüngeren Untersuchungen (Wagner; König 2011; Jenert; Reinmann 2011) plausible Argumente dafür, studentisches Handeln in den organisationalen Kontext einzubinden. Insbesondere diese Arbeit zeigt, dass Studierende ihr Handeln im Verlauf des Studiums modifizieren. Damit beginnen sie, wenn sie wissen, welche formellen und informellen Regeln an der Hochschule angewendet und sanktioniert werden. Dieses Handeln findet sich nahezu bei allen Studierenden dieser Studie wieder.

Die Konzeption verschiedener Studierendentypen hinsichtlich ihrer Zeitverwendung in dieser Arbeit macht deutlich, dass Studierende sich in der Ausgestaltung ihrer Studienzeit unterscheiden. In beiden Studiengängen befinden sich Studierende, die zwar für sich das Ziel formuliert haben, das Studium zu beenden, hieraus jedoch kein planerisches Verhalten entwickeln. Sie lassen die Dinge auf sich zukommen. Sie entscheiden spontan, ob sie am Morgen früh aufstehen, um zu lernen oder pünktlich in der Lehrveranstaltung zu sitzen. Somit kommt zu den Handlungstheorien noch eine weitere handlungsleitende Dimension hinzu, nämlich die der Präferenz für eine zeitliche Orientierung. Anders formuliert, die Präferenz mit der eigenen Zeit planerisch umzugehen, beeinflusst das studentische Handeln. Somit findet sich eine weitere Argumentationslinie, die sich gegen die reine Erklärung von Handeln aus einer nutzenorientierten Perspektive heraus, richtet. Die Komponente des nutzenorientierten Handelns soll allerdings nicht vollends an Bedeutung verlieren. Die Studierenden, die ihr Handeln stark planerisch ausrichten, verfolgen Ziele, denen sie ihr Handeln unterordnen. Die Erklärung des studentischen Zeithandelns ist somit eine Frage nach dem Typen. Es gibt somit auch nicht „den Studierendentyp“, wie er von Werle (2010) oder Hurrelmann (2002) beschrieben wird. Auch die Studierendentypen nach CHE (2012) wirken vor diesem Hintergrund wenig überzeugend. Dem CHE kann allerdings zugutegehalten werden, dass sie auf die Heterogenität der Studierendenschaft verweisen. Diese ist unumstritten vorhanden. Die CHE-Klassifizierung der Studierenden in acht Typen sagt jedoch nichts zu ihren Präferenzen hinsichtlich der zeitlichen Orientierung innerhalb der Hochschulstrukturen aus. Darüber hinaus geben sie keine Auskunft zu den Prozessen aus, die Studierende im Rahmen ihrer Hochschulsozialisation erleben.

Es ist festzuhalten, dass Studierende sich ihr Studium aneignen. Zunächst finden sie sich mit Aufnahme des Studiums in den Strukturen, die sie vorfinden, zurecht. Hierzu gehört es, das geltende Regelwerk kennenzulernen. Sobald sie diese Regeln verinnerlicht haben, wägen sie ab und setzen Prioritäten. Zukunftsentwürfe spielen hierbei eine Rolle, aber gleichzeitig wirkt auch die Wahrnehmung, die eigene Zukunft über das Handeln beeinflussen zu können, auf das studentische Zeithandeln. Unabhängig davon, wie Studierende ihre Zukunft bewerten, scheint dies jedoch kaum Einfluss auf den Erfolg im Studium zu nehmen. Laut Auskunft des Dezernats für Studienangelegenheiten der Stiftung Universität Hildesheim haben im Sommersemester 2011 (n=25) die Studierenden der „Sozial- und Organisationspädagogik“ im Durchschnitt eine Abschlussnote von 1,61 erreicht. Die durchschnittliche Studiendauer beträgt 7,08 Fachsemester. Allerdings haben zwölf Studierende vor der Regelstudienzeit ihr Studium abgeschlossen. Im selben Semester haben vierzehn Studierende das Studium „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ absolviert. Die durchschnittliche Studiendauer beträgt hier 5,64 Semester. Dies liegt jedoch daran, dass fünf Absolventen sich für ein Auslandssemester beurlauben lassen haben. Die durchschnittliche Abschlussnote liegt bei 1,46. Damit haben beide Absolventengruppen bessere Abschlussergebnisse erzielt, als die im Jahr 2005 vom Wissenschaftsrat<sup>72</sup> erhobenen Daten hinsichtlich der durchschnittlichen Prüfungsergebnisse. Diese Beobachtung findet sich auch in der jüngsten Veröffentlichung zu den Prüfungsnoten im Jahr 2010: „Ein weiteres zentrales Ergebnis des vorliegenden Arbeitsberichtes ist die fortgesetzte Tendenz zur Vergabe besserer Noten“ (Wissenschaftsrat 2012, S. 7). Entsprechend lässt sich folgern, dass die Präferenzen des Zeithandelns sich kaum auf die Wahrscheinlichkeit, das Studium auch gut bestehen zu können, auswirken. Hieran schließt sich die Frage an, welche Bedeutung dieser Heterogenität, die sich im Zeithandeln darstellt, zukommen kann, wenn diese maximal marginal auf den Studienerfolg wirkt. Studienerfolg wird nach Bargel und Georg (2012) nach drei Kriterien definiert: Erreichen des (ersten) Abschlusses, das erzielte Resultat (in Noten) und die Dauer des Studiums. Sie führen in Ergänzung hierzu das Konzept des Studienetrags an. Dieses greift die Dimensionen Employability und Citizenship mit auf. Es ist somit anzunehmen, dass die Fähigkeit bzw. Kompetenz des zeitlichen Handelns auf die Anschlussfähigkeit des späteren (beruflichen) Werdegangs Einfluss nehmen wird. Hierbei ist davon auszugehen, dass diejenigen Absolventen, die in der Lage sind, einen selbstbestimmten Umgang mit Zeit und organisationalen Anforderungen zu etablieren auch ihren persönlichen Werdegang fokussiert beeinflussen können. Dies stellt somit die Prognose dar, in welchem Zusammenhang die Beobachtung heterogenen Zeithandelns zu betrachten ist. Eingangs wurde dies bereits als Kompetenz beschrieben. Final möchte ich nun an dieser Stelle darauf verweisen, wie diese im Studium herausgebildet wird. Studierende

---

<sup>72</sup> Uni Sozialpädagogik: 1,82; Uni Kunstwissenschaft: 1,82; Uni Theaterwissenschaft: 1,50; Uni Musikwissenschaft: 1,32. In: Wissenschaftsrat (2007): Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005 an Universitäten (einschließlich KH, PH, TH) sowie Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen) nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern – Abschlussbericht –

lernen im Verlauf des Studiums, welche Regeln Anwendung finden. Das Wissen hierzu sowie das Nutzen von Handlungsspielräumen in diesem Kontext befördern die personalen Kompetenzen. Dies zeigt sich an fünf Dimensionen:

- **Zeitsouveränität:** Die Studierenden lernen, ihre Zeit einzuteilen und Prioritäten zu setzen.
- **Studiensouveränität:** Die Studierenden übernehmen Verantwortung für ihr Studium und grenzen sich somit auch voneinander ab.
- **Prüfungsroutine:** Studierende entwickeln eine Prüfungsroutine. Sie können die an sie gestellten Anforderungen einschätzen. Aufgrund ihrer Studiererfahrungen sind sie in der Lage, ihr Handeln zu modifizieren.
- **Selbstreflexion:** Die Studierenden lernen ihre Stärken und Schwächen kennen.
- **Selbstwirksamkeit:** Die Studierenden lernen, auf das System der Hochschule einzuwirken. Bei wiederholtem Erfolg dieses Handelns erfahren sie hierin eine Bestärkung. Somit bauen sie ihre Durchsetzungsfähigkeit aus.

Werden Studierende über das Aushandeln von Möglichkeiten innerhalb der Strukturen im Studium hierzu befähigt, lässt sich folgern, dass dies sich auch im Anschluss an das Studium bezahlt macht. Studierende lesen nicht mehr jeden Text, der im Studium vorgegeben wird. Dafür lernen sie, wie sie mit dem, was sie nicht gelernt haben, umgehen können. Weniger ausdifferenziert finden sich ähnliche Folgerungen bei Bloch (2009) bei Studierenden an der EBS und WHU. Er kommt zu dem Schluss, dass sich bei den befragten Studierenden Strategien eines flexiblen aber auch strategischen Studierens vorfinden. Seine Stichprobe ist allerdings relativ gering, sodass sich hieraus kaum induktive Schlüsse ableiten lassen.

#### **8.4 Ausblick**

Die Studienstruktur führt Entscheidungen bei Studierenden herbei bzw. treffen Studierende aufgrund der Strukturen, die sie vorfinden, Entscheidungen. Es ist jedoch so, dass die Entscheidungen, die sie treffen, eben gegen das Engagement im bzw. für das Studium sprechen können. Entscheiden sich Studierende für „zeitlich effizientes“ Studieren – oder auch „ein Studieren auf Lücke“, in dem bestimmte Inhalte nicht gelernt werden –, erfahren Studierende schnell, dass dieses Verhalten auf organisationaler Ebene akzeptiert wird, da die entsprechenden sanktionierenden Mechanismen ausbleiben. Studierende erleben, dass es keine Konsequenz hat, wenn sie beispielsweise einen Text nicht lesen. Sie schaffen das Studium trotzdem. Die mit diesem Studierverhalten erzielten Noten sind im Durchschnitt sehr gut. Sie vernachlässigen ihr Studium, weil sie es können!

Es stellt sich nun auch die Frage, warum Lehrende nicht die Kontrolle über das studentische Engagement im Studium übernehmen. Hieran fügt sich gleichfalls die Frage an, warum sie dies tun sollten?



Denn die formale Workload haben sie nicht zu verantworten, wenngleich sie sie beeinflussen können. Die Definition einer Workload-Marke und weiterer Regelungen scheinen den Vorstellungen von einem sozial-/geisteswissenschaftlichen Studium zu widersprechen. Diesem wurden Neuerungen, die im Zuge von Bologna an die Hochschulen getragen wurden, übergestülpt. Eine Form von Controlling der neuen Regelungen findet meist nur über die Evaluationen der einzelnen Lehrveranstaltungen statt. Darüber hinaus obliegt es den Lehrenden, im Rahmen der Studienordnungen Kriterien zu bestimmen, die über den Studienerfolg bestimmen. Zu guter Letzt sollten dies die studentischen Leistungen sein und nicht die investierte studentische Zeit in das Studium oder die verspätet abgegebene Hausarbeit. Für Guido Becke (2007) scheint dies auch ein plausibles Verhalten bzw. eine plausible Entwicklung zu sein. Er postuliert, dass man in einer Organisation nur dann Veränderungen herbeiführen könne, wenn dabei gleichfalls Dinge, wie auch Werte und Normen erhalten blieben. Was somit erhalten bleibt, ist das Zutrauen in die studentische Leistung. Ohne diese könnte das System nicht so funktionieren, wie es dies bisher tut.

Studierende, insbesondere im Bachelorstudiengang „Sozial-/und Organisationspädagogik“ berichten davon, dass sie Kurse vorziehen, um sich zum Studienabschluss überwiegend auf die Studienabschlussarbeit konzentrieren zu können. Dies erscheint ein verbreitetes Phänomen zu sein. Laut des jüngsten Berichts über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012) studieren Bachelorstudierende mittlerweile nur noch 5,9 Semester im Durchschnitt. Hiermit ließe sich folgern, dass ein Ökonomisieren der akademischen Bildung stattgefunden habe. Die Strukturen des Studiums erlauben es den Studierenden, gleichfalls in dieser Zeit fertig zu werden. In der Veröffentlichung von Grünwald et al. „Die Turbo-Studenten“ (2013) berichten drei Absolventen davon, welche Strategien sie angewandt haben, um besonders schnell zu studieren. Auch diese Studierenden schließen ihr Studium gut ab, denn so, wie es die ZEIT-Last-Studie zeigte, gibt es keinen nachweisbaren Zusammenhang zwischen der in das Studium „investierten Zeit“ und dem Studienerfolg.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf das Modell (Kap. 7.4), das in dieser Arbeit konzipiert wurde, verweisen. Dieses zeigt, dass studentisches Zeithandeln in einer Wechselbeziehung zwischen formellen und informellen Organisationsstrukturen, sowie der eigenen Zeitwahrnehmung beeinflusst wird. Aus dem vorliegenden Datenmaterial lässt sich ableiten, dass hierbei insbesondere die informellen Strukturen maßgeblich das studentische Handeln beeinflussen. Hierzu zählen die Dinge, die mündlich kommuniziert werden und die Handlungen, die praktiziert werden (ohne dass sie niedergeschrieben sind). Es sind somit Situationen, in denen beispielsweise die Lehrenden keinen Bezug mehr zu Texten nehmen, die zu der Lehrveranstaltung von den Studierenden gelesen werden sollten. Wie in dem Modell beschrieben, ist diese Ebene eine neben zwei weiteren, die auf studentisches Zeit-

handeln wirkt. Auf der Ebene der informellen Strukturen lässt sich ansetzen, sofern die vorherrschenden Praktiken verändert werden sollten. Im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung kann es lohnenswert sein, die Lehrenden hierfür zu sensibilisieren, dass ihr Handeln Folgen für den Lernerfolg ihrer Studierenden hat.

Darüber hinaus möchte ich darauf verweisen, dass nicht alle bürokratischen Strukturen sinnvoll sind. Hierzu kann es gehören, das LSF abzuschaffen bzw. einen anderen Umgang mit dieser Software zu finden. Es führt dazu, dass viel Chaos (in den untersuchten Studiengängen) ausbricht und Studierende sich in zu vielen Lehrveranstaltungen anmelden. Mit dem Ziel, überhaupt zu einer Lehrveranstaltung zugelassen zu werden, besuchen die Studierenden dann viele Lehrveranstaltungen, einfach nur, um überhaupt Kurse zugewiesen zu bekommen. Die zugewiesenen Kurse werden belegt, weil sie ins Curriculum passen und nicht, weil sie von besonderem Interesse sind. Dies befördert abweichendes Verhalten, da die Studierenden nicht mehr gewillt sind, viel Zeit und Energie für das Studium aufzuwenden. Diese Lehrveranstaltungen werden zu den Kursen, bei denen die Studierenden die Auffassung vertreten, dass sie diese „abhaken müssen“ – und dies mit möglichst geringem Aufwand.

Studierende investieren weiterhin gerne Zeit in ihr Studium, wenn sie sich für die Inhalte interessieren. Dies eröffnet zwei Ansätze, um Studieren zu verbessern: Zum einen kann eine möglichst große Wahlfreiheit zwischen Lehrangeboten dazu beitragen, dass Studierende ihre eigenen Interessen vertiefen. Zum anderen ergibt sich hieraus die Herausforderung für Lehrende, ihre Studierenden für die Lehrinhalte zu interessieren.

Regelabweichendes Verhalten kann formal kaum eingedämmt werden. Es erscheint zur Normalität an der Hochschule geworden zu sein und erfüllt einen Sinn. Es lohnt sich, es nicht zu verurteilen. Es hält dem Leser einen Spiegel zu den gesellschaftlichen Entwicklungen vor. Es empfiehlt sich, dieses Verhalten positiv umzudeuten. Denn sobald Studierende auf das System der Hochschule aktiv wirken, beginnen sie weitere Kompetenzen zu entwickeln, die sie darin unterstützen, in der Welt außerhalb der Universität bestehen zu können. Nachteilig wird sich dies nur in einer Richtung auswirken: Sofern Studierende über Verhandlungen auf Prüfungsformen einwirken, kann dies dazu führen, dass nur bestimmte Prüfungsformen praktiziert und somit nur bestimmte Fähigkeiten ausgebaut werden. Prüfungen sollten weiterhin ein Spektrum an Varianz aufweisen.

Die vorliegende Arbeit hat verschiedene Studierendentypen hinsichtlich ihres Zeithandelns im Kontext der organisationalen Anforderungen des Studiums herausgearbeitet. Hierbei handelt es sich um eine Beobachtung, die überwiegend auf Grundlage durchgeführter Interviews beruht. Parallel hierzu liegen Zeitbudgetdaten von jeweils zehn Monaten vor. Insofern handelt es sich immer noch um eine Momentaufnahme. Inwiefern diese Typen Rückschlüsse darauf zulassen, dass möglicherweise die

planerischen Studierenden erfolgreicher studieren, kann an dieser Stelle höchstens gemutmaßt werden. Die Interpretation erscheint jedoch naheliegend, dass sich das Zeithandeln auf den Erfolg im Berufsleben auswirken wird. „Prokrastinierende Pragmatiker“ werden vermutlich weniger beruflichen Erfolg haben als „Ergebnisfokussierte Optimierer“. Eine naheliegende Konsequenz hieraus wären das Etablieren von flächendeckenden Angeboten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Zeitmanagement. Um den Einfluss des Umgangs mit Zeit und dem hiermit möglicherweise verbundenen Studienerfolg evidenter folgern zu können, empfiehlt es sich, eine Verlaufsstudie über den gesamten Studienverlauf anzuschließen. Die Ergebnisse würden weitere Hinweise für eine Verbesserung der Studierqualität liefern. Auf dieser Basis können weitere curriculare Interventionen und unterstützende Maßnahmen eingeleitet werden, die Studierende bei der Gestaltung ihres Studiums unterstützen. Eine aufbauende Studie sollte hierbei auch eine weitere Differenzierung nach der Fachkultur vornehmen. Auch hier gilt es zu prüfen, ob Studierende in einem stark vorstrukturierten Studium, wie beispielsweise dem Medizinstudium, andere Zeitverwendungen entwickeln, als Studierende in relativ freien Curricula. Gleichfalls sollte hierbei ein Blick auf äußere Faktoren, wie der Notwendigkeit zum Nebenerwerb, in die Untersuchung stärker einbezogen werden. In dieser Untersuchung lässt sich dies gleichfalls nur erahnen.

## Literatur

Anzahl der Hochschulen in Deutschland:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.psml> (letzter Zugriff: 29.12.2010)

Ariely, Dan (2010): Predictably Irrational. The hidden forces that shape our decisions. HarperCollind Publishers, New York

Assmann, Jan (1989): Das Doppelgesicht der Zeit im altägyptischen Denken. In: Gumin, Heinz; Meier, Heinrich [Hg.]: Die Zeit, Dauer und Augenblick. Verlag Piper. München/Zürich

Babcock, Philip; Marks, Mindy (2010): Leisure College, USA: The Decline in Student Study Time. In: American Enterprise Institute for Public Policy Research, No. 7, August 2010, online verfügbar: [http://www.econ.ucsb.edu/~babcock/LeisureCollege\\_4.pdf](http://www.econ.ucsb.edu/~babcock/LeisureCollege_4.pdf) (letzter Zugriff: 21.05.2011)

Banscherus, Ulf et al. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung 2009, S. 17-34

Banscherus, Ulf; Himpele, Klemens (2011): Studium heute – mehr als Workload und Kreditpunkte?! In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 6 / Nr. 2, S. 93-98

Bardmann, Theodor, M. (1986): Die mißverstandene Freizeit. Freizeit als soziales Zeitarrangement in der modernen Industriegesellschaft. Enke Verlag, Stuttgart

Bargel, Tino (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49, Universität Konstanz

Bargel, Tino (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn und Berlin

Bargel, Tino (2010): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – eine Zwischenbilanz. Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudium begünstigt? In: HIS GmbH [Hg.]: Perspektive Studienqualität- Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bertelsmann, Bielefeld, S. 182-195

Bargel, Tino; Georg, Werner (2012): Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studienertrag. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 2012, Heft 04, S. 396 - 413

Bauerlein, Mark (2008): *The dumbest generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*. Penguin Group

Becke, Guido (2008): Verändern durch Erhalten – 'Change Management' zur Unternehmensnachhaltigkeit aus der Perspektive der Organisationsforschung. In: Lange, Helmuth [Hg.]: *Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises?*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167 - 188

Becker, Howard S.; Geer, Blanche; Hughes, Everett (1968): *Making the Grade: The Academic Side of College Life*. New York: Wiley. (online verfügbar: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1084203?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&uid=21103661321827>, Zugriff: 14.03.2014)

Benner, Dietrich (2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Juventa

Berger, Ulrike; Bernhard-Mehlich, Isolde (1999): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, Alfred (1999) [Hg.]: *Organisationstheorien*. Kohlhammer 3. Auflage, Stuttgart, S. 133-168

Berliner Kommuniké: [http://www.bmbf.de/pub/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2011)

Bergen Kommuniké: [http://www.bmbf.de/pub/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2011)

Blank, Thomas (2011): Normativität im Rational-Choice-Ansatz. In: Ahrens, Johannes et al. [Hg.] (2011): *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 241 – 269

BMBF (2012): *Die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland. Bericht vom 08.08.2012 auf der Homepage*: <https://www.bmbf.de/de/7222.php> (letzter Zugriff: 23.11.2012)

Bloch, Roland (2007): Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreform für die studentische Praxis. In: *die hochschule* 2/2007. S. 73-87

Böhm, Andreas: *Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden*. Online verfügbar: <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=1442&lang=de> (letzter Zugriff: 16.05.2011)

Böhm, Andreas (1994): *Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden*, online verfügbar: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1442> (letzter Zugriff: 02.01.2013)

Böhme, Hartmut; Matussek, Peter; Müller, Lothar (2000): Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Rowohlt's Enzyklopädie, Hamburg

Bokranz, Rainer (1994): Grundsachverhalte zur Betriebsorganisation. In: Gros, Eckhard (1994): Anwendungsbezogene Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie. Eine Einführung. Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, S. 167-199

Bologna Declaration: [http://www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf) (Zugriff: 21.11.2010)

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, Klett

Bourdieu, Pierre et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. UVK Konstanz. S. 779-822

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, S. 315 f.; 333 ff.

Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Brenner, Peter (2009): Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz. In: Das Bologna Schwarzbuch, Deutscher Hochschulverband, Bonn, S. 89 – 105

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2. Auflage, Wiesbaden

Brose, Hanns-Georg; Wohlrab-Sahr, Monika; Corsten, Michael (1993): Soziale Zeit und Biographie. Westdeutscher Verlag, Opladen

Brumlik, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main

Bülow-Schramm, Margret; Merkt, Marianne; Rebenstorf, Hilke (2011): Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS. In: Nickel, Gudrun [Hg.]: Der

Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 167-177, online verfügbar:

[http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_148\\_Bologna\\_Prozess\\_aus\\_Sicht\\_der\\_Hochschulforschung.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf) (letzter Zugriff: 23.11.2012)

Bukarester Communiqué: [http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf) (letzter Zugriff: 29.12.2012)

Calmbach, Marc; Thomas, Peter Martin; Borchard, Inga; Flaig, Bodo B. (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Haus Altenberg

CHE-Consult (2012): Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. Gütersloh

Dietz, Franziska; Schmid, Sebastian; Fries, Stefan (2005): Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology, 19 (3), Verlag Hans Huber, Bern, S. 173-189

Dörner, Dietrich (2007): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 6. Auflage, Rowohlt, Hamburg, S. 156-161

Dringenberg, Rainer (2006): Zeit. Zeitbewusstsein und Zeiterleben in der „flüchtigen Moderne“. Einblicke in die Literatur und Gedanken zu ihrer Verwertung aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bericht nach dem Forschungssemester 2006 an der EFH. Online verfügbar: [www.efh-bochum.de/Homepages/dringenberg/Zeit.pdf](http://www.efh-bochum.de/Homepages/dringenberg/Zeit.pdf) (letzter Zugriff: 01.05.2011)

Elias, Norbert (1994): Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Baden-Baden

Esposito, Elena (2004): Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Esser, Hartmut (1991): Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verständnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und >Rational Choice<. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen

Esser, Hartmut (1996): Definition der Situation. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48, S. 1-34

Esser, Hartmut (1999): Die Wert-Erwartungstheorie. In: Esser, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Campus Verlag 1999, S. 247-295

European Commission (2005): Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission, Bergen 19/20 May 2005, Online verfügbar:

[http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part\\_org/EU/050511\\_European\\_Commission.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/EU/050511_European_Commission.pdf), (letzter Zugriff: 20.11.2010)

Garhammer, Manfred (1994): Balanceakt Zeit. Auswirkungen flexibler Arbeitszeiten auf Alltag, Freizeit und Familie. Edition Sigma, Berlin

Geißler, Karlheinz, A. (1997): Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. 6. aktualisierte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim

Georg, Georg; Sauer, Carsten; Wöhler, Thomas (2009): Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation? In: Kriwy, Peter; Gross, Christiane [Hg.] (2009): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 349-372

Gerding, Mascha (2009): Doing Time. Eine ethnomethodologische Analyse der Zeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Glassman, R. B. (1973): "Persistence and loose coupling in living systems." Behavioral Science, 18, S. 83-98

Goffmann, Erving (2008): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Piper Verlag 6. Auflage, München

Graf von Krockow, Christian (1989): Wie uns die Stunde schlägt. Mensch und Gesellschaft im Wandel der Zeitorganisation. In: Wendorff, Rudolf (1989): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. S. Hirzel. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, S. 79 - 89

Gronemeyer, Marianne (2009): Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit. WBG Verlag, 3. Auflage, Darmstadt

Grund, Axel; Schmid, Sebastian; Klingsieck, Katrin B.; Fries, Stefan (2012): Studierende schieben Pflichten auf, aber auch persönliche Projekte. Typen aufgeschobener und ausgeführter Handlungen im Alltag Studierender. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44 (4), Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 192-208

Grünwald, Robert et al. (2013): Dir Turbo-Studenten. Die Erfolgsstory: Bachelor plus Master in vier statt elf Semestern. GABEL Verlag GmbH, Offenbach



Hasse, Raimund; Krücken, Georg (1999): Neo-Institutionalismus, Transcript Verlag, Bielefeld

Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2005): Der Stellenwert von Organisationen in Theorien der Weltgesellschaft – Eine kritische Weiterentwicklung systemtheoretischer und neo-institutionalistischer Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Soziologie 2005

Heubein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbrecherquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS: Projektbericht Mai 2008.

Hitzler, Ronald (1987): ZEIT-RAHMEN. Temporale Konstitutionen und kommunikative Konstruktionen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 1/1987. S. 23 – 33 Online verfügbar: [http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/932/hitzler-zeit\\_rahmen.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/932/hitzler-zeit_rahmen.pdf) (letzter Zugriff: 06.05.2011)

Hitzler, Ronald; Honer, Anne (1994): Zeitbasteln. Ein Aspekt alltäglicher Sinnkonstruktion. In: Sozialwissenschaftliche Informationen 23/1994. S. 214 – 221

Hörning, Karl, H.; Ahrens, Daniela; Gerhard, Anette (1997): Zeitpraktiken. Experimentierfelder der Spätmoderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Hochschild, Arlie Russel (2002): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Hochschulpakt 2020 für zusätzliche Studienplätze: <http://www.bmbf.de/de/6142.php> (letzter Zugriff: 02.10.12)

Hopf, Christel (1987): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, Heft 2, S. 97 – 115

Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Ulrich, Dieter [Hg.](1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, S. 417-441

Hurrelmann, Klaus (2002): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie). Jugendwerk der deutschen Shell [Hg.], Fischer Verlag, Frankfurt am Main, S. 31-40

HRK [Hg.] (2010): Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010

Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul F.; Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Edition suhrkamp, Frankfurt am Main

Jenert, Tobias (2011): Die Studierenden? – Ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6. Jg. / Nr. 2 (Juni 2011), S. 61 – 77

Jetzkowitz, Jens; Lüdtke, Hartmut (2004): O Tempora, o Mores. Wie Studierende mit der Zeit umgehen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Joas, Hans (2007): George Herbert Mead. In: Kaesler, Dirk; Vogt, Ludgera [Hg.] (2007): Hauptwerke der Soziologie, Kröner Verlag, Stuttgart, S. 295 - 300

Kintzinger, Martin: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter, Jan Thorbecke Verlag, 2007, S. 112 f

Knopp, Lothar (2009): Zauberformel „Mehr Hochschulautonomie“? – mit einem Fokus auf Brandenburg. In: Knopp, L. et al. [Hg.]: Hochschulen im Umbruch. Ausgewählte aktuelle hochschulpolitische Themen. Nomos Verlag, Baden-Baden, S. 15 – 30

Kölner Stadt-Anzeiger (2012): „Studenten finden Plagiate verwerflich“. Online verfügbar: <http://www.ksta.de/lernen-und-beratung/fairuse-studie--studenten-finden-plagiate-verwerflich-,20035260,20699170.html> (letzter Zugriff: 19.11.12)

König, Kirsten (2011a): Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst? In: Steinhardt, Isabel [Hg.]: Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17, Mainz, S. 110 – 125

König, Kirsten (2011b): Was macht die Universität aus ihren Bologna-Studierenden? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 6/Nr.2 Juni 2011. S. 30-46. Online verfügbar: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/238> (letzter Zugriff: 13.05.2013)

König, René (Hg.) (1962): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Praktische Sozialisationsforschung, Bd. 1, 3. erweiterte Auflage, Köln - Berlin

Kohl, Kerstin Elenora (2011): Geschummelt wird selten: Erfahrungen mit der ‚Freiwilligen Plagiatskontrolle‘ für Studierende. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6. Jg. / Nr. 2 (Juni 2011), S. 159-171

Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, Wolfgang; Terhard, Ewald [Hg.]: Organisationstheorie: Ihr Potential für die Analyse und Entwicklung von pädagogischen Feldern. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 1-16

Kromrey, Helmut (1999): Von den Problemen anwendungsorientierter Sozialforschung und den Gefahren methodischer Halbbildung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 22 (1), S. 58-77

Kühl, Stefan (1995): Wenn die Affen den Zoo regieren: die Tücken der flachen Hierarchien. 2. Auflage Campus Verlag, Frankfurt am Main

Kühl, Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten – Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. In: Altva-ter, P.; Bauer, Y.; Gilch, H. (2007): Organisationsentwicklung in Hochschulen. *HIS: Forum Hochschule* 14/2007

Kühl, Stefan (2007): Wie normal sind die ganz normalen Organisationen? Zur Interpretation des De-portations-, Milgram-, Stanford-Prison- und Soda-Cracker-Experiments. Working Paper 2/2007

Kühl, Stefan (2010): Organisationen – Was ist das eigentlich? Plädoyer für einen Begriff von Organisa-tionen. Working Paper 5/2010

Kühl, Stefan (2011/1a): Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform... und mögliche Wege zu seiner Mini-mierung. Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform anhand der Konzeption für einen Master Soziologie der Universität Bielefeld. Working Paper 1a/2011

Kühl, Stefan (2011/8): Der bürokratische Teufelskreis à la Bologna. Sich verstärkende Bürokratisie-rungseffekte in der Hochschulreform. Working Paper 8/2011

Kühler, Larissa L. (2005): Die Orientierung der Reformen im Deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

Küppers, Günter (1999): Der Umgang mit Unsicherheit: Zur Selbstorganisation sozialer Systeme. In: K. Mainzer (Hrsg.), *Komplexe Systeme und Nichtlineare Dynamik in Natur und Gesellschaft. Komplexitätsforschung in Deutschland auf dem Weg ins nächste Jahrhundert*, Springer, Ber-lin/Heidelberg/New York, S. 348–372

Lemke, Nadine (2009): Vergleich der Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge Betriebswirtschafts-lehre, Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik. Bachelorarbeit an der Wirtschaftswissen-schaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin in Wirtschaftspädagogik. (online verfügbar: <http://edoc.hu-berlin.de/master/lemke-nadine-2009-06-25/PDF/lemke.pdf>; letzter Zugriff: 14.03.2014)

Lenz, Hans (2005): *Universalgeschichte der Zeit*. Marix Verlag, Wiesbaden

Leuvenner Kommuniké: [http://www.bmbf.de/pub/leuvenner\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/leuvenner_communique.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2011)

Levine, Robert (1999): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. Piper Verlag, München

Lindesmith, Alfred, R.; Strauss, Anselm L. (1974): Symbolische Bedingungen der Sozialisation, Teil 1, Schwann Verlag, Düsseldorf, S. 23-68

Lion, Brigitte (2008): Dilemma im universitären Alltag. Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation. Rainer Hampp Verlag, München und Mering

Lissabonkonvention:

[http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/europa/bologna/Lissabon\\_dt.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Lissabon_dt.pdf) (letzter Zugriff: 20.11.2010)

Lissmann, Konrad, Paul (2009): Bologna als unnötige Bildungsreform. In: Deutscher Hochschulverband [Hg.] (2009): Das Bologna Schwarzbuch. S. 157 - 167

Londoner Kommuniké: [http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2011)

Lüdtke, Hartmut (2001): Wer oder was erzeugt studentischen Zeitstress? Temporale Muster an Universitäten als Basis von Studienberatung und Evaluation. In: Lüdtke, Hartmut (2001): Freizeitsoziologie. Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme. LIT Verlag, Münster, S. 172-190

Luhmann, Niklas (1975): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. 2. Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 143 -165

Luhmann, Niklas (1976): Funktionen und Folgen formaler Organisation. 3. Auflage. Duncker & Humboldt, Berlin. S. 304 – 313)

Luhmann, Niklas (1980): Temporalisierung von Komplexität: Zur Semantik neuzeitlicher Zeitbegriffe. In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band I, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas (1992): Universitäten als Milieu. Kleine Schriften. Haux Verlag, Bielefeld

Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden

Lüdtke, Hartmut (2001): Freizeitsoziologie. Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme. LIT Verlag, Münster

March, J.G.; Olsen, J.P. (1975): Choice Situations in Loosely Coupled Worlds. Unpublished manuscript, Stanford University

Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. VS Research, Wiesbaden

Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf (2010): ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Ausarbeitung zum Vortrag im Rahmen der fünften Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29. und 30. April 2010 in Hannover. Online verfügbar: <http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/workload/metzger.pdf> (letzter Zugriff: 19.11.2012)

Middendorff, Elke; Isserstedt, Wolfgang (2011): Zeitlicher Aufwand der Studierenden für Studium und Erwerbstätigkeit versus Workload – Eine Replik auf die Methodenkritik von Rolf Schulmeister. Online verfügbar: [www.his.de/pdf/21/Zeitbudget\\_versus\\_Workload.pdf](http://www.his.de/pdf/21/Zeitbudget_versus_Workload.pdf) (letzter Zugriff: 29.09.2012)

Mintzberg, Henry: Die Organisation der Professionals. In: Die Mintzberg-Struktur - Organisationen effektiver gestalten. Moderne Industrie 1992, S. 183-203

Nahrstedt, Wolfgang (1990): Raubt uns die Freizeit den letzten Schlaf: Freizeitpädagogik rund-um-die-Uhr? In: Fromme, Johannes; Hatzfeld, Walburga; Tokarski (Hg.) (1990): Zeiterleben – Zeitverläufe-Zeitsysteme. Dokumentation der 7. Bielefelder Winterakademie. Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V., Bielefeld, S. 9-29

Neuberger, Oswald; Kompa, Ain (1987): Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Psychologie heute Verlag bei Beltz. Weinheim und Basel. S. 17-25

Neuberger, Oswald (2006): Mikropolitik und Moral in Organisationen. 2. Auflage UTB Lucius und Lucius, Stuttgart

Nowotny, Helga (1993): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Ortmann, Günther (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main

Ortmann, Günther (2010) Organisation und Moral. Die dunkle Seite. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist

Pasternack, Peer (2004): Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung. In: die hochschule, 2/2004, S. 7-16

Payk, Theo Rudolff (1989): Zeit – Lebensbedingung, Anschauungsweise oder Täuschung? In: Wendorff, Rudolff (1989): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. S. Hirzel. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, S. 69-77

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Böhlau Verlag, Wien

Plattner, Ilse E. (1990): Zeitbewusstsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewusstseins. Roland Asanger, Heidelberg

Pletzer, Marc A. (2006): Zeitmanagement – Das Trainingsbuch. Haufe Verlag, München

Prahl, Hans Georg (1977): Freizeitsoziologie. Entwicklungen – Konzepte – Perspektiven. Kösel Verlag, München

Prager Kommuniké: Online verfügbar: [http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2011)

Preisendörfer, P. (2005): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen, VS Verlag, Wiesbaden

Projektgruppe Studierbarkeit (2007): Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Wie läuft das Experiment „Studienreform“? Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar: <http://www.studierbarkeit.de/hu/ergebnis/> (letzter Zugriff: 27.05.2014)

Pryzborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr (2008): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München

Raehlmann, Irene (2004): Zeit und Arbeit. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Rammstedt, Otthein (1975): Alltagsbewusstsein von Zeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 27 (1975), S. 47-63

Reinbacher, Paul (2009): Zeitmanagement ist keine Privatsache! Der Umgang mit Zeit ist (auch) eine Frage der Kultur in Organisationen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Nr. 40, S. 393-406

Reinmann, Gabi; Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6. Jg. / Nr. 2 (Juni 2011), S. 106-122

Rosa, Hartmut (2004): Zeitraffer und Fernsehparadoxien oder: Von der Schwierigkeit, Zeitgewinne zu realisieren. S. 19 – 27. In: Rosa, Hartmut (2004): fast forward. Essays zu Zeit und Beschleunigung. edition Körber-Stiftung, Hamburg

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Schädler, Ute (1999): Das Innovationspotential der Hochschulen. Peter Lang, Frankfurt am Main

Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Juventa Verlag Weinheim und München

Schimank, Uwe [Hg.]: Die Krise der Universität, Leviathan Sonderheft 20, Westdeutscher Verlag Opladen, S. 346 – 358), online verfügbar: <http://wwwedit.uni-bielefeld.de/soz/iw/pdf/university.pdf> (letzter Zugriff: 29.12.2010)

Schmied, Gerhard (1989): Zyklische Zeit – lineare Zeit. In: Wendorff, Rudolff (1989): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. S. Hirzel. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, S. 118-127

Schnitzer, Klaus (1999): Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Hg.], Bonn

Schöneck, Nadine (2003): Subjekte Zeitwahrnehmung im sozialen Kontext. Ein Vergleich dreier empirischer Untersuchungen. Diplomarbeit an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaften. Online verfügbar:

[http://www.ebook.de/de/product/16160412/nadine\\_m\\_schoeneck\\_subjektive\\_zeitwahrnehmung\\_i\\_m\\_sozialen\\_kontext.html](http://www.ebook.de/de/product/16160412/nadine_m_schoeneck_subjektive_zeitwahrnehmung_i_m_sozialen_kontext.html) (letzter Zugriff: 02.12.12)

Schöneck, Nadine (2004): Stets ein bisschen getrieben, Die Zeitwahrnehmung meiner Mitmenschen im Fokus. In: Rosa, Hartmut (2004): fast forward. Essays zu Zeit und Beschleunigung. edition Körber-Stiftung, Hamburg, S. 29 – 46

Schöneck, Nadine (2009): Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Schröder-Naef, Regula D. (1989): Zeit als Belastung? In: Wendorff, Rudolff (1989): Im Netz der Zeit. Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. S. Hirzel. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, S. 17-25

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag, S. 77-110

Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine >Net Generation<? Version 2.0, Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung. Online verfügbar:

[http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister\\_Netzgeneration.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf) (letzter Zugriff: 22.06.2011)

Seiwert, Lothar J. (1988): Selbstmanagement. Gabel Verlag, Speyer

Senge, Konstanze (2006): Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze; Hellmann, Kai-Uwe [Hg.]: Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 35-47

Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 6. Auflage, Siedler Taschenbücher, Berlin

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Simon, Herbert (1957). A Behavioral Model of Rational Choice, in Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting. New York: Wiley.

Simon, Herbert (1969): The architecture of complexity. Proceedings of the American Philosophical Society, 106; S. 467-482

Srubar, Ilja (1992): Grenzen des „Rational Choice“-Ansatzes. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, Heft 3, Juni 1992, S. 157-165

Steinhardt, Isabel (2011): Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17, Mainz

Stichweh, Rudolf (2001): Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft. In: Stölting, Erhard;



Stichweh, Rudolf (2005): Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität. Online verfügbar: <http://www.unilu.ch/files/die-universitaet-in-der-wissensgesellschaft.pdf> (letzter Zugriff: 29.12.2010)

Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. In: Sieg, Ulrich; Korsch, Dietrich [Hg.]: Die Idee der Universität heute. KG Saur, München, S. 123-134

Stratmeyer, Peter (2002): Das patientenorientierte Krankenhaus. Eine Einführung in das System Krankenhaus und die Perspektive für die Kooperation zwischen Pflege und Medizin, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 51-113

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Beltz/ Psychologie Verlags Union, Weinheim

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Studentenwerk OstNiedersachsen (Hg.) (2011): 3 Motivation und Zeitmanagement, Braunschweig

Studiengangsevaluationen an der Stiftung Universität Hildesheim: Online verfügbar: <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/view.php?show=evaluation> (letzter Zugriff: 16.03.2013)

Taschenausgaben der Philosophischen Bibliothek(1914): Nr. 24: Kant. Ausgewählte kleine Schriften, Verlag von Felix Meiner in Leipzig, S. 85

Vierling, Maik (2012): Anomalien in Organisationen. Eine Studie zur Paradoxie von Regelverletzungen in Organisationen. Verlag Dr. Kovac, Hamburg

Von Streit, Anne (2011): Entgrenzter Alltag – Arbeiten ohne Grenzen. Das Internet und die raumzeitlichen Organisationsstrategien von Wissensarbeitern. Transcript Verlag, Bielefeld

Vosgerau, Klaus (2005): Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Theorie und Wandel des Feldes. Mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main

Wagner, Erwin (o. J.): Studentext: Selbstmanagement

Wagner, Erwin; König, Kirsten (2011): Studienmanagement? Oder: Lektionen aus einem Forschungsprojekt. In: Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studieverhalten. Eine empirische Studie. Waxmann Verlag, Münster, S. 173-196

Wendorff, Rudolf (1993): Tag und Woche. Monat und Jahr. Eine Kulturgeschichte des Kalenders. Westdeutscher Verlag, Opladen

Wenzel, Harald (2007): Herbert Blumer. In: Kaesler, Dirk; Vogt, Ludgera [Hg.] (2007): Hauptwerke der Soziologie, Kröner Verlag, Stuttgart, S. 47-53

Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, 1, S. 1-19

Werle, Klaus (2010): Generation Lebenslauf. Wie das Studium zur Zertifikatsmaschine wurde. In: Werle, Klaus (2010): Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert. Campus Verlag, Frankfurt am Main, S. 78-102

Wiesenthal, Helmut (1987): Rational Choice. Ein Überblick über Grundlinien, Theoriefelder und neuere Themenakquisitionen eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 16, Heft 6, Dezember 1987, S. 434-449

Winter, Martin (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 20 – 35, online verfügbar:

[http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_148\\_Bologna\\_Prozess\\_aus\\_Sicht\\_der\\_Hochschulforschung.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf) (letzter Zugriff: 23.11.2012)

Wissel von, Carsten (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland, transcript Verlag, Wetzlar

Wissenschaftsrat (2007): Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005 an Universitäten (einschließlich KH, PH, TH) sowie Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen) nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern – Abschlussbericht –

Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Online verfügbar: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf> (letzter Zugriff: 12.04.2012)

Wolff, Stephan (1995): Die Universität als dumme Organisation. Online verfügbar: [http://www-alt.uni-hildesheim.de/media/sozpaed/Vortrag\\_Universitaet\\_als\\_dumme\\_Organisation1995.pdf](http://www-alt.uni-hildesheim.de/media/sozpaed/Vortrag_Universitaet_als_dumme_Organisation1995.pdf) (letzter Zugriff: 20.12.12)

Yavuzcan, Ismail, H. (2005): Lässt sich Zeitbewusstsein messen? In: Fen-Edebiyat Fakültesi sosyal Bilimler Dergisi; Yıl: 6, Sayı: 9, 2005/2, S. 123-134

ZEIT ONLINE (2012): ‚Vier von fünf Studenten schummeln‘ Abschreiben, spicken, plagiierten: Ein Gespräch mit Sebastian Sattler, dem Leiter der ersten großen Studie zum Thema. In: ZEIT ONLINE vom 16. August 2012, online verfügbar: <http://www.zeit.de/2012/34/C-Abschreibestudie-Interview-Sattler> (letzter Zugriff: 19.11.2012)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Spuren aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden. Quelle: Wagner; König 2011, S. 180 .....	30
Abbildung 2: Workload alte und neue Studiengänge(Quelle: Projektgruppe Studierbarkeit) .....	54
Abbildung 3: Workload 1983 bis 2007 (Quelle: Studierenden survey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz) .....	59
Abbildung 4: Lageplan der Stiftung Universität Hildesheim (Quelle: <a href="http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=3591">http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=3591</a> (Zugriff: 30.12.2010)) .....	87
Abbildung 5: Eingabemaske für Studierende .....	96
Abbildung 6: Kodier-Paradigma (In Anlehnung an: Böhm, Andreas: Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden, S. 132) .....	100
Abbildung 7: Vorgehen bei der Grounded Theory Methode .....	100
Abbildung 8: Kernkategorie: Zeithandeln im Kontext organisationaler Anforderungen.....	118
Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Zeithandeln, Zeitwahrnehmung und den organisationalen Strukturen.....	125
Abbildung 10: Zusammenhang Zeithandeln, Zeitwahrnehmung und organisationalen Strukturen .....	125
Abbildung 11: Zeitbudget HISOP14DK .....	129
Abbildung 12: Zeitbudget HISOP31JZ.....	134
Abbildung 13: Zeitbudget HISOP11JJ .....	139
Abbildung 14: Zeitbudget HISOP23ES .....	144
Abbildung 15: Typ I: Ergebnisfokussierte Optimierer .....	150
Abbildung 16: Typ II: Strukturanalytisch Suchende.....	150
Abbildung 17: Typ III: Prokrastinierende Pragmatiker .....	150
Abbildung 18: Typ IV: Strategisch Flexible .....	150
Abbildung 19: Zeitbudget HIKUWI18AS .....	152
Abbildung 20: Zeitbudget HIKUWI10LH .....	159
Abbildung 21: Zeitbudget HIKUWI16RR.....	164
Abbildung 22: Zeitbudget HIKUWI19LW .....	168
Abbildung 23: Typ I: Prozessorientierte Jongleure .....	174
Abbildung 24: Typ II: Ergebnisfokussierte Optimierer.....	174
Abbildung 25: Typ III: Optimistische Pragmatiker.....	174
Abbildung 26: Typ IV: Strukturkonforme Adaptierer.....	174

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Paradoxien der Zeiterfahrung (in Anlehnung an Rosa 2004, S. 25) .....</i>	<i>15</i>
<i>Tabelle 2: Übersicht studentische Workload (Abgeleitet aus Schulmeister und Metzger 2011, S. 46 f.; eigene Darstellung).....</i>	<i>61</i>
<i>Tabelle 3: Modulübersicht im Bachelorstudiengang "Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis" (Darstellung auch zu finden in König 2011a S. 312 und König 2011b S. 115).....</i>	<i>89</i>
<i>Tabelle 4: Modulübersicht im Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ (Darstellung auch zu finden in König 2011a S. 307 und König 2011b S. 113) .....</i>	<i>93</i>
<i>Tabelle 5: Struktur von Achsen und Kategorien .....</i>	<i>113</i>
<i>Tabelle 6: Darstellung von Achsen und Kategorien.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabelle 7: HISOP: Ergebnisfokussierte Optimierer .....</i>	<i>132</i>
<i>Tabelle 8: HISOP: Strukturanalytisch Suchende .....</i>	<i>138</i>
<i>Tabelle 9: HISOP: Prokrastinierende Pragmatiker.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 10: HISOP: Strategisch Flexible .....</i>	<i>147</i>
<i>Tabelle 11: HIKUWI: Prozessorientierte Jongleure .....</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 12: HIKUWI: Ergebnisfokussierte Optimierer.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabelle 13: HIKUWI: Optimistische Pragmatiker.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabelle 14: HIKUWI: Strukturkonforme Adaptierer.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabelle 15: Der Umgang mit Zeit im Studium .....</i>	<i>177</i>
<i>Tabelle 16: Der Umgang mit den Anforderungen des modularisierten Studiensystems.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 17: Hochschuldidaktik.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 18: Übersicht Typenbildung in beiden Studiengängen .....</i>	<i>179</i>

## **ANHANG**

### *Eidesstattliche Versicherung*

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Dissertationsschrift eigenständig angefertigt zu haben. Ich habe keine weiteren Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen verwendet.

Die Promotion wurde an keiner anderen Hochschule im In- oder Ausland beantragt oder abgelehnt. Die eingereichte Dissertation oder Teile von ihr wurden nicht für ein anderes Promotionsvorhaben verwendet.

Mir ist bekannt, dass unrichtige Angaben die Zulassung zur Promotion ausschließen bzw. später zum Verfahrensabbruch oder zur Rücknahme des erlangten Grades führen.

Hildesheim, Mai 2013

Kirsten König

### *Datenmaterial*

Die vorliegende Arbeit stellt eine gekürzte Variante der Dissertationsschrift dar. Detailliertere Ausführungen finden sich im elektronischen Anhang.